COLECÇÃO INOVACIDInE 1

MANUAL DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

JOSÉ TAVARES
ANABELA SOUSA PEREIRA
ANA ALLEN GOMES
SARA MONTEIRO
ALEXANDRA GOMES

PORTO EDITORA

Título
MANUAL DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Autores
José Tavares
Anabela Sousa Pereira
Ana Allen Gomes
Sara Monteiro
Alexandra Gomes

Capa
Raquel Santos

Editora
Porto Editora

O acto de "navegar na Internet" pressupõe a visualização sucessiva de documentos e de *sites* através de hiperligações, as quais nem sempre conduzem a locais cuja informação exibida seja do interesse do utilizador. Assim, apesar de todo o esforço e cuidado postos na elaboração deste livro, é possível que, em alguns casos, o utilizador da Internet possa deparar com textos, imagens, sons, vídeos e/ou animações que podem ser considerados ofensivos, inapropriados ou simplesmente desadequados à faixa etária do utilizador, pelo que apelamos para a compreensão e costumada benevolência do leitor, na certeza de que nos empenhamos ao máximo para a diminuição desse risco.

Em nenhuma circunstância a Porto Editora pode ser responsabilizada por esses conteúdos, mesmo aqueles a que é possível aceder através dos *sites* descritos neste livro e/ou de hiperligações nesses mesmos *sites*.

Contudo, a Porto Editora assume toda a responsabilidade relativamente aos conteúdos constantes nos seus próprios *sites*.

© PORTO EDITORA, LDA. — 2007
Rua da Restauração, 365
4099-023 PORTO — PORTUGAL

Reservados todos os direitos.
Esta publicação não pode ser reproduzida, nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita da Editora.

PORTO EDITORA Rua da Restauração, 365 4099-023 PORTO · PORTUGAL
www.portoeditora.pt **E-mail** pe@portoeditora.pt **Telefone** (351) 22 608 83 00 **Fax** (351) 22 608 83 01

SET/2007 ISBN 978-972-0-34571-4

Este livro foi produzido na unidade industrial do **Bloco Gráfico, Lda.**, cujo **Sistema de Gestão Ambiental** está certificado pela APCER, com o n.º 2006/AMB.258
Produção de livros escolares e não escolares e outros materiais impressos.

Índice

Prefácio

CAPÍTULO 1. Pré-requisitos para o
e Aprendizagem
1.1. Definição e histór
1.2. Ramos da psicolo
1.3. Principais campo
1.4. Metodologias de
1.4.1. Mensuração
1.4.2. Programas es

CAPÍTULO 2 Desenvolvimento hur
2.1. Desenvolvimento
2.1.1. A influência
2.1.2. Teorias expli
2.2. Fases do desenvo
2.2.1. Infância
2.2.2. Adolescência
2.2.3. Jovem adulto
2.2.4. Adultez
2.2.5. Velhice

CAPÍTULO 3 Desenvolvimento e a
3.1. Caracterização d
3.2. Teorias da apren
3.2.1. Teorias beha
3.2.2. Teorias cogn
3.2.3. Teorias huma

Índice temático

Prefácio 7

CAPÍTULO 1. **Pré-requisitos para o estudo da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem** 9

1.1. Definição e história da psicologia 11

1.2. Ramos da psicologia 17

1.3. Principais campos de interesse da psicologia 19

1.4. Metodologias de estudo em psicologia 24

1.4.1. Mensuração em psicologia na actualidade 24

1.4.2. Programas estatísticos aplicados às ciências sociais e humanas 29

CAPÍTULO 2 **Desenvolvimento humano** 33

2.1. Desenvolvimento humano 34

2.1.1. A influência do meio e da hereditariedade: *Nature versus Nurture* 35

2.1.2. Teorias explicativas do desenvolvimento humano 35

2.2. Fases do desenvolvimento 43

2.2.1. Infância 43

2.2.2. Adolescência 66

2.2.3. Jovem adulto 83

2.2.4. Adultez 91

2.2.5. Velhice 98

CAPÍTULO 3 **Desenvolvimento e aprendizagem** 107

3.1. Caracterização da aprendizagem 108

3.2. Teorias da aprendizagem 109

3.2.1. Teorias behavioristas 109

3.2.2. Teorias cognitivistas 115

3.2.3. Teorias humanistas 120

CAPÍTULO 1

Pré-requisitos para o estudo da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

1.1. Definição e história da psicologia

1.2. Ramos da psicologia

1.3. Principais campos de interesse da psicologia

1.4. Metodologias de estudo em psicologia

1.4.1. Mensuração em psicologia na actualidade

1.4.2. Programas estatísticos aplicados às ciências sociais e humanas

Figura 2 – Símbolo da psicologia (de *psyche*): designa alma, espírito, princípio da vida + (*logos*): tratado, ciência, discurso.

O ser humano é a única criatura que se contempla a si própria. Ao pensar, sentir, sonhar e agir, o ser humano tenta descobrir porquê e como o faz. Há pouco mais de um século a autocontemplação humana assumiu um carácter científico denominado *psicologia*.

A psicologia pode ser definida como a ciência que estuda o *comportamento*, tendo em consideração as acções observáveis do sujeito e também as experiências subjectivas não imediatamente observáveis, como sensações, percepções, memórias, pensamentos, sonhos...

Neste capítulo será apresentada a temática da psicologia através da sua definição e das primeiras abordagens que surgiram na tentativa de autonomizar esta área do saber. Posteriormente, serão apresentados os principais ramos da psicologia, os seus principais objectivos e as correspondentes áreas de estudo.

Serão também apresentados, ainda que de forma sucinta, os principais métodos de estudo da psicologia e que contribuíram para a sua autonomização como ciência.

Por último, serão dadas a conhecer algumas noções básicas da psicologia, nomeadamente sobre os processos cognitivos, tais como a inteligência, a memória, a percepção, entre outras.

1.1. Definição e história da psicologia

A psicologia reúne tudo aquilo que o Homem sente, tudo aquilo que ele pensa, tudo aquilo que ele quer, tudo aquilo que ele gosta, tudo aquilo que ele rejeita. A unidade da psicologia não é a de uma arquitectura rígida, mas a de uma imagem que com o tempo se desfaz e se refaz e cujas flutuações indicam que continua viva."

Amar (1987: 283)

A psicologia deu os primeiros passos na Antiguidade Clássica, particularmente na Grécia Antiga, onde o Homem começou a olhar para si próprio e para o Mundo numa tentativa de se compreender.

A partir da filosofia, ao longo de séculos, desenvolveram-se vários ramos do saber, alguns dos quais acabariam por se autonomizar da árvore-mãe, constituindo outras ciências.

A psicologia é um desses ramos que, embora sendo de recente autonomização, é dos primeiros a surgir. Nos finais do século XIX, com a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental por Wilhelm Wundt (fundador da escola estruturalista), em Leipzig, na Alemanha, a psicologia deu os primeiros passos na sua autonomização como ciência, relativamente à filosofia.

Esta recente área do saber tem sofrido várias alterações quanto à sua definição, pela sua complexidade como ciência. Actualmente, adoptando a definição defendida por Eysenck (2000), a psicologia pode ser perspectivada como uma ciência que, através da observação e do estudo do comportamento e dos fenómenos psicológicos, procura compreender os processos que levam os seres humanos e animais a agirem de determinada forma.

Dada a complexidade do ser humano, e considerando que o comportamento é determinado por múltiplos e diversos factores – estímulos, predisposição genética, sistema fisiológico, sistema cognitivo, ambiente social e cultural, experiências prévias de vida e características pessoais –, a psicologia tem integrado uma diversidade de abordagens no seu estudo.

A história da psicologia é, então, caracterizada por múltiplos postulados, hipóteses, objectos, métodos e práticas científicas.

Investigadores como Wundt, Pavlov, Watson, Freud, Köhler, Piaget e Rogers desenvolveram as primeiras abordagens da psicologia, marcando de forma decisiva a sua autonomização e o seu desenvolvimento (Quadro 1).

Quadro 1 – Correntes clássicas da psicologia

Corrente	Objecto de estudo	Método(s) de investigação	População estudada	Autor(es)
Estruturalismo	Estado de consciência	Introspecção controlada	Observadores treinados	Wundt
Reflexologia	Reflexos inatos e aprendidos	Método experimental	Seres humanos e animais	Pavlov
Behaviorismo/ Comportamentalismo	Comportamento observável do ser humano e do animal	Método experimental	Seres humanos e animais	Watson Skinner Tolman Hull
Psicanálise	Inconsciente Estrutura psíquica	Método psicanalítico	Pacientes	Freud Adler Jung A. Freud
Gestaltismo/Psicologia da Forma	Percepção e pensamento como totalidade	Método experimental Introspecção informal	Seres humanos e primatas superiores	Köhler Kofka Wertheimer
Construtivismo	Estrutura da inteligência	Método clínico Observação naturalista	Crianças e adolescentes	Piaget
Humanismo	Fenómenos conscientes	Auto-relatos	Seres humanos	Roger Maslow

Adaptado de Davidoff (1983)

Figura 3 – Wilhelm Wundt e seus colaboradores.

Wilhelm Wundt (1832-1920), formado em Medicina pela Universidade de Heidelberg, na Alemanha, interessa-se pela psicologia e dedica-se ao estudo dos processos sensoriais. Em 1879 funda, em Leipzig (Alemanha), o primeiro laboratório de psicologia experimental, tendo como base de trabalho o modelo de laboratórios das ciências exactas. Aí, vários psicólogos desenvolvem o seu trabalho, divulgando as práticas da psicologia como nova ciência experimental. Ao criar o laboratório experimental, Wundt traça como principal objectivo a autonomização da psicologia relativamente à filosofia. De entre os seus livros, destacam-se: *Os elementos de psicologia fisiológica* e *Os contributos para uma teoria das percepções sensoriais*. Wundt mantém actividade até aos 85 anos, idade em que se reforma.

Entre as primeiras concepç
o Estruturalismo ou Associa
Wilhelm Wundt. Segundo Wu
de estudo do estruturalismo –
seus elementos mais simples:
Wundt vai procurar compreer
associam as sensações através
introspecção controlada. Proce
toriais, a utilização deste méto
que descreviam as suas experi

Figura 4 – Ivan Pavlov.

Ivan Pavlov
comportame
auge da fam
cia. Licencia
Enquanto es
certos sinais
reacção que
Após vários
mando ao fe
nando o proc
comportame
rente psicológica – o Behaviorismo – fu
até aos 87 anos, idade do seu falecimer

Outra concepção clássica
estabelece a ligação entre a fis
só pode ser compreendido atr
organismo) ou adquirido (pro

Figura 5 – John Watson.

John Watson
rista. O pai,
anos. Ambici
dade Furma
estudos, em
ropsicologia.
Comparada
dedica-se ao
sas semelhar
portamento
aspectos, se
inspirado nas descobertas de Pavlov,
portamentalismo). Segundo Watson, o
acordo com a sua rede nervosa, esta
A psicologia tal como o behaviorista a v

Entre as primeiras concepções da psicologia destaca-se o Estruturalismo ou Associacionismo, defendido por Wilhelm Wundt. Segundo Wundt, a consciência – objecto de estudo do estruturalismo – pode ser decomposta nos seus elementos mais simples: as sensações. Deste modo, Wundt vai procurar compreender como se relacionam e associam as sensações através da adopção do método da introspecção controlada. Processada em condições laboratoriais, a utilização deste método contava com a presença de observadores treinados que descreviam as suas experiências a partir de uma situação experimental.

Associacionismo: teoria segundo a qual o princípio geral do desenvolvimento da vida mental é a associação de estados da consciência elementares.

Introspecção: método de observação da consciência pela própria pessoa, com o objectivo de ter acesso à sua vida interior.

Figura 4 – Ivan Pavlov.

Ivan Pavlov (1849-1936), nascido na Rússia Central, médico, descobre que os comportamentos são reflexos condicionados. A teoria da evolução de Darwin, no auge da fama na sua juventude, leva-o a interessar-se profundamente pela ciência. Licencia-se em 1879 e continua os seus estudos em química e fisiologia. Enquanto estuda a digestão de cães de laboratório, casualmente descobre que certos sinais provocavam a salivação e a secreção estomacal no animal, uma reacção que deveria ocorrer apenas quando ocorresse a ingestão de alimento. Após vários estudos experimentais, em 1903, Pavlov publica os resultados, chamando ao fenómeno "reflexo condicionado" (adquirido pela experiência) e designando o processo por "condicionamento", ambos com um papel fundamental no comportamento humano. A sua descoberta torna-se a base para uma nova corrente psicológica – o Behaviorismo – fundado por John Watson, em 1913. Pavlov trabalha no seu laboratório até aos 87 anos, idade do seu falecimento.

Outra concepção clássica da psicologia é a Reflexologia, de Ivan Pavlov, que estabelece a ligação entre a fisiologia e a psicologia. Segundo Pavlov, o psiquismo só pode ser compreendido através do estudo do comportamento inato (do próprio organismo) ou adquirido (proveniente do ambiente).

Figura 5 – John Watson.

John Watson (1878-1958), psicólogo americano, fundador da corrente behaviorista. O pai, violento e desordeiro, abandona a família quando Watson tem 13 anos. Ambicioso e persistente, apesar de pobre, consegue entrar para a Universidade Furman aos 16 anos. Recebe o diploma de Mestre e após cinco anos de estudos, em 1903, na Universidade de Chicago, obtém o grau de Doutor em neuropsicologia. Após cinco anos é nomeado professor de Psicologia Experimental e Comparada na Universidade John Hopkins, em Baltimore. A partir daí Watson dedica-se ao estudo das descobertas feitas por Ivan Pavlov e desenvolve pesquisas semelhantes na biologia, fisiologia, comportamento animal e também no comportamento da criança, concluindo que o comportamento humano é, sob muitos aspectos, semelhante ao comportamento animal. Com base nesta constatação, e inspirado nas descobertas de Pavlov, cria dentro da psicologia uma nova corrente, o Behaviorismo (Comportamentalismo). Segundo Watson, o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com a sua rede nervosa, esta condicionada pela experiência. Em 1913, Watson publica o artigo *A psicologia tal como o behaviorista a vê*, expondo as suas ideias e estabelecendo as bases da nova corrente

da psicologia. As suas pesquisas com crianças e animais são interrompidas com a Primeira Guerra Mundial, altura em que ingressa no exército, participando numa campanha militar em França. Posteriormente, regressa à Universidade John Hopkins até 1920, altura em que a abandona devido a um divórcio tumultuoso. Aí ingressa numa agência de publicidade, dedicando-se paralelamente à divulgação das suas teorias, próximo de um público mais amplo. Quando reformado, retoma as suas investigações em psicologia. Uma das suas obras mais divulgadas é: *Behavior: uma introdução à psicologia comparada e behaviorista.* Morre com 80 anos na cidade de Nova Iorque.

A corrente behaviorista ou comportamentalista, apresentada pelo psicólogo americano John Watson, defende a ideia de que o comportamento de um indivíduo (resposta) varia de acordo com os estímulos provenientes do ambiente, sendo a relação estímulo-resposta (E⟶R) uma consideração fundamental da sua teoria.

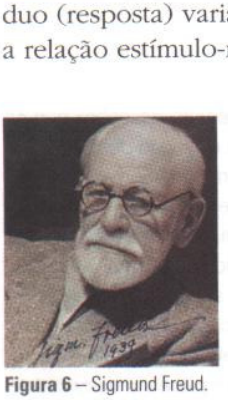


Figura 6 – Sigmund Freud.

Sigmund Freud (1856-1939) nasce em Freiburg, na Morávia, Áustria. Filho de Jacob Freud, um comerciante judeu, e de sua jovem segunda esposa, Amalia Nathanson. Em 1860, devido à falência do negócio do pai, a sua família muda-se para Viena. Em 1881, forma-se em Medicina, na Universidade de Viena, especializando-se em neurologia. As dificuldades em prosseguir uma carreira académica, devido ao facto de ser judeu e de ter de sustentar uma família numerosa, levam-no a exercer clínica privada, como psiquiatra. Durante um ano (1885-86), Freud estuda no Hospital La Salpêtrière com o professor Jean Charcot. São os trabalhos e as experiências desenvolvidas com Charcot que vão fazer surgir a ideia de que existe um pensamento separado da consciência. No entanto, é com Breuer – médico especialista em doenças nervosas, utilizador da hipnose como terapia – que Freud aprofunda os seus conhecimentos, publicando, em conjunto, a obra *Estudos sobre histeria.* Ambos defendem a ideia de que esta doença é provocada pela retenção, no inconsciente do doente, de lembranças traumáticas. Em 1896, Freud abandona o trabalho conjunto com Breuer e vai desenvolver sozinho as suas concepções, que vão constituindo os fundamentos da sua teoria, denominada por si de *Psicanálise.* Em 1900, publica a sua primeira grande obra *A interpretação dos sonhos.* As suas concepções tornam-se conhecidas no meio científico e são, frequentemente, alvo de múltiplas críticas. Desde 1897 até à data da sua morte, Freud desenvolve outra fonte de informação para os seus estudos: a realização da análise a si próprio.

Sigmund Freud, através da abordagem psicodinâmica, vai apresentar a demonstração positiva da existência de actividade psíquica inconsciente e formular as leis do dinamismo inconsciente. Na sua teoria, Freud defende duas concepções (tópicas) sobre o psiquismo humano: a primeira distingue o consciente, o pré-consciente e o inconsciente; e a segunda o *id*, o *ego* e o *superego*.

Figura 7 – Wolfang Köhler.

Wolfang Köhler (1887-1967) nasce em Reval, na Rússia. Filho de pais alemães, efectua os seus estudos nas Universidades de Tobinga, Bona e Berlim. Faz o doutoramento nesta última cidade, sendo nomeado professor no Instituto de Psicologia da Universidade de Frankfurt. Conhece Max Wertheimer e Kurt Kofka, futuros promotores do gestaltismo e com quem publica, em 1912, uma revista de psicologia. Em 1929, publica o livro *Psicologia da Forma.* Seis anos mais tarde, por ter expresso publicamente a sua posição contra o nazismo, Köhler vê-se obrigado a abandonar a Alemanha, emigrando para os EUA. Nove anos mais tarde adopta a naturalidade americana. Dado que aí a corrente behaviorista está fortemente implementada, as concepções gestaltistas

são encaradas com desconfiança por não se enquadrarem no esquema E→R. No entanto, Köhler e Kofka vão tentar apresentar e implementar a sua teoria entre a comunidade científica americana e a pertinência das suas concepções é progressivamente reconhecida, dado que os gestaltistas associam a uma fundamentada teoria uma prática experimental. Em 1959, Köhler é nomeado Presidente da Associação Americana de Psicologia e as várias conferências proferidas, em 1966, em Princetown, vêm a ser publicadas sob o título *O papel da psicologia da forma*. Köhler morre aos 80 anos, em New Hampshire.

Outra abordagem apresentada é o Gestaltismo ou Psicologia da Forma, que tem como pioneiros os psicólogos Hurt Kofka, Wolfang Köhler e o filósofo Max Wertheimer. Esta corrente defende que o conhecimento do mundo e o comportamento humano dependem e variam de acordo com aquilo que se percepciona, isto é, de conjuntos organizados na sua totalidade. Assim, a actividade humana não deve ser considerada como um somatório de respostas a determinados estímulos, mas uma organização determinada pelo mundo exterior, integrada na totalidade do sujeito.

Figura 8 – Jean Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) nasce em Neuchâtel, na Suíça. Com 10 anos publica um artigo sobre o pardal albino e, durante a adolescência, trabalha na secção de moluscos de um museu e escreve vários artigos sobre zoologia. Com 21 anos licencia-se em Ciências Naturais e, um ano mais tarde, obtém o grau de Doutor em Zoologia. Em Zurique começa a interessar-se pelo estudo da psicologia e psiquiatria. Mais tarde, no laboratório de Alfred Binet, em Paris, Piaget investiga o desenvolvimento intelectual da criança a partir de testes elaborados por Binet. Este trabalho vai promover um interesse cada vez maior na área da psicologia do desenvolvimento. Com 27 anos publica o seu primeiro livro de psicologia: *A linguagem e o pensamento na criança*. Ao longo da sua vida escreve mais de 100 livros e artigos, entre eles: *Seis estudos de Psicologia, A construção do real na criança, A epistemologia genética, O desenvolvimento da noção de tempo na criança* e *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Piaget desenvolve estudos sobre os processos metodológicos por si implementados, nomeadamente o método clínico e a observação naturalista. Dada a forma empenhada, crítica, interdisciplinar e criativa como orientou as suas investigações, Piaget foi considerado uma figura carismática. Até morrer, Piaget estudou, escreveu e participou em congressos e debates públicos.

Na década de 50 do século XX, Jean Piaget "revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo partindo de pesquisas centradas na observação e em diálogos que estabelecia com as crianças" (**Monteiro & Santos, 1995a: 36**). O investigador francês desenvolve os seus estudos na área do comportamento intelectual e cognitivo da criança e do adolescente, defendendo o carácter activo que o ser humano desempenha no processo e na construção do conhecimento – construtivismo. Para Piaget, a vida psíquica desenvolve-se através das interacções progressivas entre o sujeito e o meio.

Figura 9 – Abraham Maslow.

Abraham Maslow, falecido em 1970, psicólogo e estudioso do comportamento, licencia-se na Universidade de Wisconsin e lecciona na Brandeis University, Massachusetts. Inventa o conceito de pirâmide das necessidades, segundo o qual, uma vez satisfeitas as necessidades fisiológicas básicas – da alimentação ao desejo de um ambiente seguro e estruturado – as necessidades mais elevadas de auto-estima e realização pessoal podem ser preenchidas. Para Maslow, existe uma hierarquia natural entre a natureza das necessidades e nenhuma delas é absoluta: quando uma é preenchida, a preocupação com a sua satisfação desaparece. A contribuição de Maslow adquire relevância ao provar a insuficiência da teoria Y, que procura tornar mais exigente.

Figura 10 – Carl Rogers.

Carl Rogers (1902-1987) nasce no Estado de Illinois, Estados Unidos. Psicólogo conhecido por uma linha psicológica voltada principalmente para a educação dos jovens. De uma família profundamente religiosa do meio rural, vai estudar teologia. Após a sua licenciatura, em 1924, casa com Helen Elliot e vai residir em Nova Iorque, onde frequenta o Seminário Liberal da União Teológica. Motivado pela necessidade de aprofundar conhecimentos na sua área de trabalho, vai estudar psicologia na Universidade de Columbia, licenciando-se em 1928. Em 1940, vai leccionar psicologia na Universidade Estadual de Ohio, função que exerce ao longo de cinco anos. Cumulativamente com o ensino universitário, torna-se secretário executivo do Centro de Orientação da Universidade de Chicago, em 1945. O seu principal trabalho, *Terapia Centrada no Cliente*, é publicado em 1951. Rogers interessa-se pelo desenvolvimento da personalidade e pelo "tornar-se pessoa", procurando servir o cliente com os conhecimentos que lhe possam ser úteis para compreender as suas próprias experiências e lidar com elas e, sob a sua orientação, descobrir ele próprio as soluções. As suas ideias adquirem grande aceitação na psicologia clínica e na orientação educacional. Simultaneamente, Rogers tenta implementá-las na área da diplomacia e na solução de conflitos regionais e internacionais. Em reconhecimento do seu trabalho na Irlanda, na África do Sul e na América Central, Rogers é indicado como candidato americano ao Prémio Nobel da Paz, em 1987, ano do seu falecimento.

A abordagem humanista, introduzida por Carl Rogers e Abraham Maslow nos anos 50 do século XX, focaliza-se na experiência única e subjectiva do ser humano e nos acontecimentos imprevisíveis da vida humana. Esta abordagem baseia-se no conceito de fenomenologia, isto é, na descrição da experiência humana tal como ela é. Segundo os humanistas, através de auto-relatos de experiências conscientes do sujeito poder-se-á compreender o significado das experiências pessoais.

1.2. Ramos da psicologia

Tal como aconteceu com outras ciências, o desenvolvimento da psicologia permitiu que esta se diferenciasse em vários ramos do saber. Em seguida, serão apresentados, de forma sucinta, alguns desses ramos.

Psicologia experimental

Com a fundação do laboratório de psicologia experimental, em finais do século XIX, com os estudos do comportamento humano e animal daí decorrentes, surge a psicologia experimental. Esta área tem como principal objectivo o estabelecimento de leis gerais acerca de diversos fenómenos, tais como percepção, memória, inteligência, motivação, etc. Tal como o nome sugere, esta é uma área de estudo que utilizou o método experimental.

Psicofisiologia e neuropsicologia

Estes ramos do saber surgem da relação estabelecida entre a fisiologia e a psicologia, tendo como principal objectivo o esclarecimento dos fundamentos biológicos do comportamento. Para tal, a psicofisiologia procura estabelecer as inter-relações entre o comportamento e os órgãos sensoriais, o funcionamento do sistema nervoso e do sistema endócrino e os órgãos efectores (músculos e glândulas). A área da neuropsicologia focaliza-se na estrutura, no funcionamento e nas perturbações do sistema nervoso.

Psicologia social

É o ramo da psicologia que tem como principal objectivo o estudo das interacções do sujeito com outras pessoas e na sociedade em que vive, focalizando-se nas relações que o indivíduo estabelece com a cultura, no processo de socialização, no estudo das atitudes e na dinâmica de grupos. Baseia-se no pressuposto de que as pessoas interagem continuamente entre si e o seu comportamento é fortemente influenciado pela presença dos outros.

Psicologia comparada

A psicologia comparada pretende conhecer as variações das características biopsicossociais manifestadas entre diferentes grupos sociais ou étnicos ou entre os indivíduos no mesmo grupo social. De igual modo, tem como objectivo de estudo compreender a influência da hereditariedade e do meio nos diferentes indivíduos.

Psicopatologia e psicologia clínica

De um modo geral, a psicopatologia dedica-se ao estudo da etiologia dos distúrbios mentais e do tratamento adequado e esses distúrbios. A psicologia clínica está intimamente ligada à psicopatologia, na medida em que analisa as reacções do indivíduo de acordo com a sua história e contextos de vida, recorrendo, sobretudo, ao método clínico.

Psicologia da educação e psicopedagogia

O objectivo da psicologia da educação centra-se nos aspectos psicológicos da educação, desde a infância à idade adulta. Conceitos como aprendizagem, escola, família e orientação escolar são alvo de investigação e intervenção nesta área da psicologia. A psicopedagogia focaliza o seu estudo em questões de ordem escolar, isto é, no processo de ensino-aprendizagem e em conceitos como os currículos, os recursos educativos, os materiais escolares, entre outros.

Psicologia cognitiva

Tal como é denominada, a psicologia cognitiva estuda a cognição, isto é, o processo mental de aquisição do conhecimento através de operações, tais como a atenção, a percepção, o pensamento, o raciocínio, a linguagem, a criatividade e a memória. As teorias cognitivas são fundamentais no estudo da psicologia social, da psicopatologia e da psicologia do desenvolvimento.

Psicologia da saúde

A psicologia da saúde, um dos domínios mais recentes da psicologia, tem como principais objectivos de actuação a promoção e manutenção da saúde, a prevenção e o tratamento da doença, a identificação da etiologia e do diagnóstico associados à saúde e a melhoria dos cuidados dos sistemas público e político de saúde. Este ramo da psicologia distingue-se do da psicologia clínica sobretudo pelo seu campo de actuação – a saúde global –, o que leva à adopção de uma metodologia mais abrangente. A psicologia da saúde relaciona-se com áreas afins, também de recente actualização. Essas áreas são: a medicina psicossomática – dedicada ao estudo da interacção entre os factores psicossociais e biológicos na saúde e na doença – e a medicina comportamental – aplicação sistemática dos princípios e da tecnologia da psicologia comportamental no campo da medicina, especificamente na prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação.

Psicologia do desenvolvimento

A psicologia do desenvolvimento, com autonomização nos finais do século XIX, tem como objecto de estudo as várias etapas do ciclo de vida humano, através do desenvolvimento biopsicológico resultante da interacção entre o sujeito e o meio. Este ramo da psicologia parte do pressuposto de que os indivíduos se modificam e desenvolvem ao longo do seu ciclo vital e, por isso, contempla no seu estudo todos os sujeitos desde a vida intra-uterina até à morte. Desta forma, poder-se-á compreender o comportamento da criança, do adolescente, do adulto e do velho.

Desenvolvimento: progressiva e contínua mudança no organismo, desde o nascimento até à morte.

1.3. Principais campos de interesse da psicologia

A psicologia tem dedicado parte significativa do seu estudo a múltiplos processos cognitivos, tais como a sensação, a percepção, a memória, a motivação, a inteligência, entre outros. Estes processos, embora com características e metodologias de estudo próprias, estão interligados entre si influenciando o funcionamento de cada um. Em seguida, são apresentados alguns desses processos, nomeadamente as suas principais características.

Sensação

São os órgãos dos sentidos que permitem a recepção da informação do mundo exterior, estabelecendo o contacto entre o sujeito e o meio. A sensação é, pois, o processo pelo qual todos os estímulos são detectados e identificados. "Ter sensações é detectar de forma imediata o frio, o calor, a picada da agulha..." (Monteiro & Santos, 1995a: 270).

Figura 11 – *Los sentidos*, de Margarita Collazo.

Percepção

Na tentativa de resposta a várias questões, tais como: *Será a informação fornecida pelos nossos sentidos aquela que corresponde à realidade? Será um mesmo objecto percepcionado de forma diferente por sujeitos diferentes? Como será apreendido o mundo?*, surge uma área de estudo de relevante interesse para a psicologia – a percepção.

Figura 12 – *Serpentes*, de M. C. Escher.

Este conceito ultrapassa a informação dada pelos órgãos sensoriais, podendo definir-se como o processo pelo qual toda a informação sensorial (objectos ou acontecimentos externos) é seleccionada, organizada e interpretada pelo sistema nervoso no sentido de se obterem representações significantes e subjectivas. A percepção obriga, assim, a um processo de codificação e descodificação. Tal como as sensações, existem percepções do tipo visual, auditivo, olfactivo, gustativo e quinestésico.

Esta actividade cognitiva resulta da interacção entre o meio e o sujeito, tendo este último um papel activo no processo perceptivo. A mesma situação ou o mesmo objecto são percepcionados de forma diferente por sujeitos diferentes, pois estes atribuem-lhe significados distintos. Por exemplo, as ondas do mar podem assustar a criança e deliciar o surfista; a mesma música pode ser admirada pelo adolescente e depreciada pelos seus pais. Deste modo, o processo de atribuição de significados depende da idade, do sexo, dos contextos familiar, social, cultural, entre outros, e é selectivo, pois o sujeito percepciona apenas determinados estímulos em detrimento de outros. No processo perceptivo há um mecanismo que permite que o sujeito tenha consciência apenas de alguns acontecimentos, objectos ou situações.

A percepção, embora nalguns aspectos seja considerada inata, noutros aspectos é passível de modificação através da aprendizagem. As situações mais facilmente percepcionadas são as que vão ao encontro das motivações mais significativas do sujeito. Ao sentir-se motivado por determinado objecto ou situação, resultantes de experiências perceptivas anteriores, o sujeito irá orientar a sua atenção para o mesmo objecto e aprofundar a percepção do mesmo.

Memória

Será que é possível pensar a vida humana sem memória? Provavelmente não. Cada momento da vida é cheio de memórias. Todos os pensamentos, aprendizagens e comportamentos são baseados na memória e é esta que permite ao sujeito

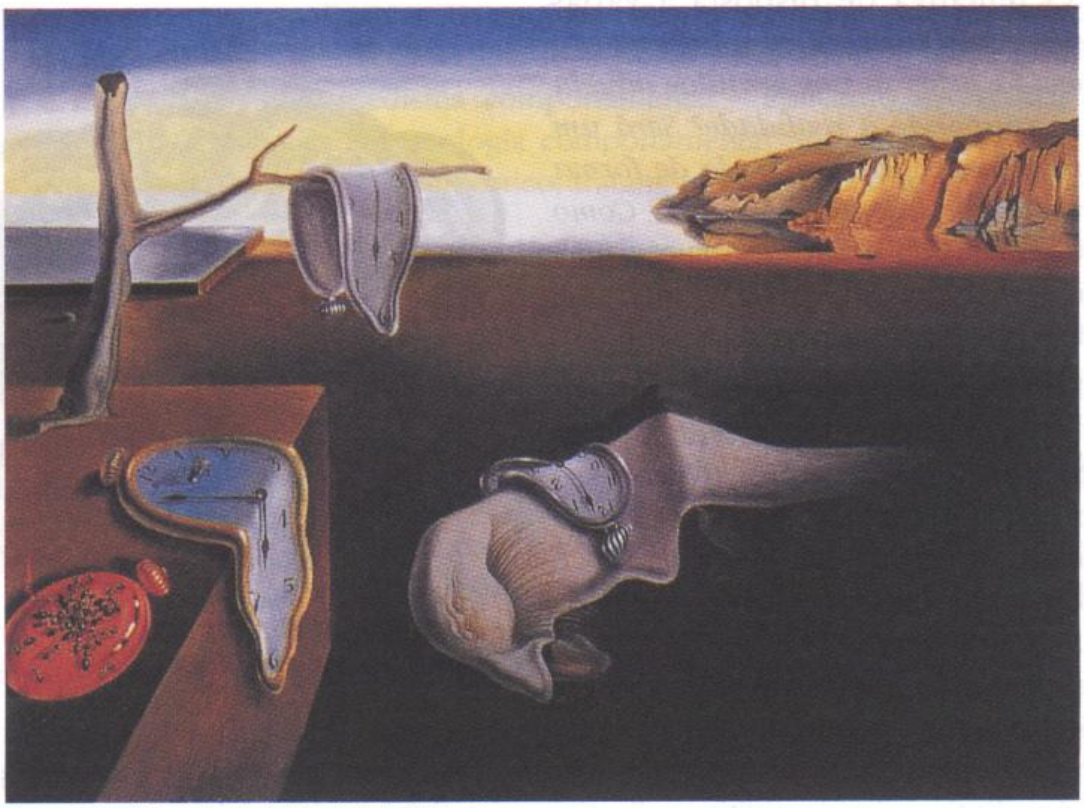


Figura 13 – *A Persistência da Memória*, de Dalí.

o reconhecimento da sua identidade pessoal. Tudo o que é vivido por cada um constitui o seu património pessoal, diferente dos outros, conferindo a individualidade a cada um. Assim, a memória pode ser definida como a totalidade de informação mental do sujeito e o conjunto de processos que permitam a evocação e o reconhecimento dessa informação sempre que necessário. O estudo da memória obriga a uma investigação interdisciplinar, tal como outras áreas de estudo da psicologia, no qual colabora a medicina, a neurofisiologia, a psicologia e, mais recentemente, a inteligência artificial.

O processo da memória integra três fases: a aquisição, a retenção e a recordação. Para que possa haver recordação é necessário apreender a informação, isto é, adquiri-la, seja pela percepção ou através de actividades mais complexas. Uma vez adquirida, a informação é armazenada por períodos temporais mais ou menos longos, dependendo da importância e dos processos mentais subjacentes a essa retenção ou armazenamento. Por último, quando é necessário recuperar essa informação através de determinados mecanismos, a informação retida é evocada e reconhecida para ser utilizada na experiência quotidiana. Daqui poder-se-á definir a memória como um sistema aberto através do qual a informação entra – aquisição –, é armazenada – retenção – e, quando necessária, é recuperada – recordação.

O período de retenção da informação pode variar desde poucos segundos até uma vida inteira. A partir deste critério a memória pode ser classificada em três tipos, de acordo com a forma de armazenamento da informação (Quadro 2):

Quadro 2 – Tipos de memória e respectivas características

Tipo de memória	Memória sensorial (MS)	Memória a curto prazo (MCP)	Memória a longo prazo (MLP)
Material armazenado	Padrões sensoriais não analisados no seu conteúdo	Material significativo interpretado	Material significativo interpretado
Tempo que o material pode ser armazenado	Muito reduzido (até 2 segundos)	Cerca de 15 segundos (ou minutos, se repetido)	Horas, dias, semanas, meses, anos
Capacidade de armazenamento	Elevada (proporcional à capacidade dos receptores sensoriais)	Máxima: cerca de 7 aglomerados	Ilimitada
Atenção necessária para inserir os dados no sistema	Nenhuma	Pouca	Moderada
Função do sistema	Criação de informação	Fixação de informação	Ficheiros de informação
Causas do esquecimento	Deterioração, mascaramento	Deterioração, interferência	Falhas de codificação (inadequada ou inexacta) ou de recuperação (interferência, esquecimento motivado)

Adaptado de Davidoff (1983)

1.4. Metodologias de estudo em psicologia

Para conseguir chegar ao seu fim, a psicologia fez uso de diferentes métodos definidos como planos de actuação que dirigem a pesquisa científica e que aqui serão referidos numa perspectiva histórica.

O **método introspectivo** – observação interior – permite conhecer a vivência subjectiva pelo próprio sujeito dos seus fenómenos psíquicos. Este método não tem relevante valor científico, sendo-lhe apontadas várias críticas, baseadas no pressuposto de que o sujeito que observa e o objecto que é observado são o mesmo. Apesar disso, a introspecção ainda hoje é um complemento de outros métodos, dado que o recurso à auto-observação pode fornecer dados sobre experiências interiores, como os sentimentos, as fantasias e os pensamentos.

No método da **observação natural**, o psicólogo observa as diferenças no comportamento tal como elas existem na Natureza e como estão relacionadas com as condições antecedentes. A sua maior desvantagem, tal como noutros métodos, é o facto de não serem compreendidos os fenómenos na sua totalidade, na medida em que a atenção se fixa selectivamente sobre uns aspectos, desprezando outros.

Um terceiro método muito utilizado é o **método psicométrico** – aplicação de testes. Este método consiste no estudo dos fenómenos psíquicos através de situações experimentais normalizadas que actuam como estímulos para determinadas respostas experimentais. O indivíduo que se submete a um teste deve responder às questões e executar um conjunto de tarefas sob condições bem definidas. A aplicação de testes procura, assim, avaliar as capacidades intelectuais, os traços de personalidade e as aptidões físicas do sujeito e/ou de uma amostra.

O **método experimental** permite que o psicólogo manipule activamente a experiência, escolhendo as respostas a serem medidas e controlando, dentro do possível, as influências estranhas que poderiam afectar os resultados da sua experimentação. O seu objectivo é o estabelecimento de leis gerais, não sendo por isso aplicável a casos individuais. Para estes últimos casos, é utilizado o **método clínico**, que consiste na observação e interpretação de cada caso individual, sem recurso a instrumentos de laboratório. Este procedimento limita-se à formulação de hipóteses baseadas na observação de casos anteriores e o seu principal instrumento é a entrevista clínica.

1.4.1. Mensuração em psicologia na actualidade

Nos últimos anos, a metodologia de investigação em psicologia tem vindo a desenvolver-se acentuadamente, contribuindo para a descoberta de novos factos e premissas nesta ciência.

As tarefas de um investigador em psicologia, ao tentar compreender a natureza humana, estão, de certa forma, relacionadas com as tarefas que desenvolvemos diariamente para predizer o comportamento das outras pessoas. Contudo, os

investigadores são mais sistemáticos na aplicação de métodos científicos, adoptando estratégias bem definidas. Assim, para uma investigação credível, é necessário uma fundamentação teórica que sustente a investigação, uma metodologia adequada, uma amostra que possa ser representativa da população estudada e escalas de medida das variáveis em estudo (Quadro 3).

Quadro 3 – Características da investigação em psicologia

Enquadramento teórico	Procedimento estandardizado	Generalização da amostra	Escalas de medida
Forma sistemática de organizar e fundamentar as observações	Procedimento regular ao longo da investigação, excepto quando é introduzida a variação para testar a hipótese	Amostra representativa da população a ser estudada	Medidas de confiança (que produzem resultados consistentes)
Levantamento de hipóteses que derivam da teoria ou de uma questão pertinente		Procedimento sensível e relevante às circunstâncias externas ao laboratório	Medidas válidas (que medem dimensões propostas para medida)

Adaptado de Kowalski & Westen (2005)

Enquadramento teórico

Os psicólogos estudam um determinado fenómeno dada a sua importância prática. Uma teoria é uma forma sistemática de organizar e explicar as observações e inclui uma série de proposições sobre a relação entre as variáveis desse fenómeno. Ao contrário do que se possa pensar, uma teoria é uma construção mental, é a perspectiva de uma determinada comunidade científica, com maior ou menor evidência empírica. Na maioria das situações, a teoria proporciona uma base para o levantamento de hipóteses, esta relacionando duas ou mais variáveis entre si.

Hipótese: proposição testável de um problema, relacionando duas ou mais variáveis para a possível solução desse problema.

Variável: característica ou atributo que pode assumir diferentes valores ou categorias.

Procedimento estandardizado

O procedimento estandardizado numa investigação científica expõe os participantes nos estudos a situações experimentais o mais semelhantes possível para que os resultados obtidos se possam dever apenas à alteração das variáveis em estudo.

Generalização da amostra

De um modo geral, a investigação em psicologia estuda o comportamento de um grupo de pessoas, na tentativa de predizer esse comportamento num grupo consideravelmente maior mas com características semelhantes ao estudado – população. A esse subgrupo extraído da população designa-se amostra. Quando o estudo é direccionado a casos individuais, o termo mais utilizado é o de sujeito, isto é, cada um dos

População: conjunto de sujeitos, casos ou observações onde se pretende estudar determinado fenómeno.

Amostra: conjunto de sujeitos, casos ou observações extraídos de uma população.

Representatividade da amostra: amostra com determinadas características com boas representações da população de onde foi seleccionada.

elementos que compõem a amostra. A amostra seleccionada numa investigação científica deverá ser representativa da população para que os resultados finais possam ser aplicáveis à população-alvo da investigação.

Validade e fidelidade

Para que a representatividade da amostra se verifique, os procedimentos de amostragem deverão ser válidos, obedecendo a dois tipos de critérios: a validade e a fidelidade.

A validade da investigação integra, entre outros, dois tipos: a *validade interna* e a *validade externa*. A *validade interna* obriga à utilização de um método que realmente teste as hipóteses, permitindo estabelecer uma adequada inferência causa-efeito. Se o estudo apresentar falhas, tais como a não representatividade da amostra ou a não estandardização de aspectos do estudo em si que afectem o modo como os sujeitos respondem, então é considerado um estudo com fraca validade interna. A *validade externa* significa a generalização dos resultados da investigação a outras amostras e situações ou à população em geral. Para tal, é necessário considerar as condições externas que podem afectar a representatividade da amostra.

A *fidelidade* das escalas de medida numa investigação dá-nos a oportunidade de conhecer o grau de confiança ou de exactidão que é possível obter na informação" (Oliveira *et al.*, 2004). Para tal, é essencial averiguar se o método utilizado avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes à mesma amostra e se os itens que compõem esse método se encontram estruturados homogeneamente (Kendler, 1989).

Escalas de medida

Tal como é seleccionada uma amostra de uma determinada população, os investigadores retiram uma "amostra" da variável, isto é, utilizam uma escala para medir uma determinada variável, proporcionando assim uma forma concreta de a operacionalizar. "A validade de um teste refere-se ao que o teste mede e quão bem o faz" (Anastasi & Urbina, 1997: 113). Uma vez que todas as escalas de medida possuem um intervalo de erro, os investigadores adoptam múltiplas escalas para medir uma variável.

Métodos de investigação

"Uma investigação não se realiza sem um problema devidamente equacionado e sem a definição de um plano que oriente a sua concretização" (Almeida & Freire, 1997: 71).

Após a operacionalização dos objectivos da investigação, é fundamental a organização de um processo de recolha de dados, com o intuito de testar objectivamente a(s) hipótese(s) formulada(s). Deste modo, é fundamental "saber o que se vai fazer, quando e como vai ser feito, junto de quem e por quem será feito, ou como vão ser os efeitos avaliados" (Almeida & Freire, 1997: 71). Trata-se, assim, da elaboração de um *plano* de investigação.

A elaboração de um plano de investigação pode ser operacionalizada de diversas formas. Estas são, em seguida, resumidamente apresentadas (Quadro 4).

Quadro 4 – Apresentação e comparação entre os métodos de investigação em psicologia

Metodologia	Descrição	Vantagens de utilização	Limitações
Experimental	Manipulação de variáveis tentando estabelecer uma relação de causalidade.	Demonstra relações do tipo causa-efeito. Replicabilidade: o estudo pode ser repetido para se verificar a obtenção dos resultados. Maximiza o controlo sobre as variáveis mais relevantes.	Dificuldade em generalizar os resultados a contextos externos ao laboratório. Os fenómenos mais complexos dificilmente são susceptíveis de estudo através do método experimental.
Descritiva	Descrição de um fenómeno tal como ele existe, sem a manipulação de variáveis.		
Estudos de caso	Observação de uma pessoa/situação ou de um reduzido grupo de pessoas/situações raros mas importantes do ponto de vista da informação contida.	Descreve os processos psicológicos tal como ocorrem em casos individuais. Permite o estudo de um fenómeno complexo dificilmente reproduzido experimentalmente. Proporciona informação que pode ser útil na formulação de hipóteses futuras.	Dificuldade/impossibilidade em generalizar à população. Impossibilidade em replicar o estudo noutra situação. Dificuldade em estabelecer causalidade directa.
Observação naturalista	Observação de um fenómeno (sujeito/situação) no seu contexto natural.	Descreve o fenómeno tal como ele existe, fora do laboratório. Permite o estudo de um fenómeno complexo e dificilmente reproduzido experimentalmente. Proporciona informação que pode ser útil na formulação de hipóteses futuras.	Dificuldade/impossibilidade em generalizar à população. Impossibilidade em replicar o estudo noutra situação. Efeito do observador: a presença do observador pode condicionar o comportamento do(s) sujeito(s). Dificuldade em estabelecer causalidade directa.
Correlacional	Examina até que ponto duas variáveis estão relacionadas e são predictoras uma da outra.	Vai além da mera descrição dos fenómenos pois já é possível estabelecer e qualificar relações entre as variáveis. Permite a quantificação das relações entre as variáveis.	Não consegue estabelecer significado de causalidade nas relações encontradas entre as variáveis.

Adaptado de Kowalski & Westen (2005)

Variável independente: característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto noutra variável.

Variável dependente: característica que surge ou modifica quando o investigador manipula (isto é, aplica, suprime ou modifica) a variável independente.

Através do método de investigação experimental, determinados factores de uma situação são manipulados – variável independente – e é examinado o seu impacto na forma como os sujeitos reagem – variável dependente. Comparados os resultados em diferentes condições experimentais, os investigadores podem ter acesso a uma relação de causalidade significante. O método experimental varia no *design* experimental e nos seus objectivos, contudo, os passos para a concepção e execução da investigação são os mesmos desde a formulação das hipóteses até à avaliação final. Assim, estes são (Kowalski & Westen, 2005):

- *Formulação de hipóteses*: predição das relações entre duas ou mais variáveis;
- *Operacionalização das variáveis*: conversão de conceitos abstractos em formas testáveis e manipuláveis;
- *Desenvolvimento de um plano experimental*: definição das condições experimentais e de controlo;
- *Selecção da amostra*: obtenção aleatória (ou não) de sujeitos participantes na investigação;
- *Aplicação de procedimentos experimentais*: descrição da informação e das diferenças entre as condições experimentais reflectindo causalidade ou mudança;
- *Elaboração de conclusões*: avaliação da verificação das hipóteses; sugestão da realização de estudos posteriores; apresentação das limitações do estudo realizado; elaboração de questões pertinentes para estudos futuros.

O método experimental é o único na psicologia que permite a definição de conclusões não ambíguas reflectindo causalidade. Contudo, a extrema dificuldade em transpor um fenómeno complexo para condições laboratoriais, e a aplicabilidade dos resultados daí retirados para o contexto natural, limitam a utilização deste método pela psicologia (Kendler, 1989).

Tal como é denominado, o método de investigação descritivo estuda o fenómeno tal como ele existe, não manipulando, por isso, as variáveis. A investigação descritiva pode ser de vários tipos, entre eles, o *estudo de caso* e a *observação naturalista*.

O *estudo de caso* consiste na observação de uma pessoa ou de um grupo reduzido de pessoas. Este tipo de investigação descritiva é bastante útil para a formulação de hipóteses, explorando um fenómeno de elevada complexidade e impossível de ser estudado sob condições experimentais ou laboratoriais.

A *observação naturalista* é a observação de um fenómeno no seu contexto natural. É um tipo de investigação fundamental na descrição de um fenómeno complexo tal como ele existe em condições naturais.

Por último, o método correlacional permite verificar o grau de relação entre variáveis – *coeficiente de correlação*. O *coeficiente de correlação* quantifica a associação entre duas variáveis e varia de –1,0 a +1,0. Um coeficiente de correlação

igual a zero significa que as duas variáveis não estão relacionadas entre si de modo linear. Um coeficiente de correlação elevado (positivo ou negativo) significa uma forte relação entre duas variáveis, isto é, os resultados obtidos numa variável são bons predictores dos resultados obtidos na outra. A principal limitação do método correlacional deve-se ao facto de ser impossível estabelecer relações de causalidade entre as variáveis (Kendler, 1989).

No processo de investigação, as questões éticas tornam-se centrais na negociação entre dois sistemas de valores. Por um lado, existe uma crença no valor e na necessidade de investigação para a evolução do conhecimento humano e, por outro, não menor, é a crença na dignidade humana e no direito à sua privacidade.

Neste sentido, aquando de um processo de investigação científica, nomeadamente no contexto das ciências sociais e humanas, dever-se-ão adoptar determinadas atitudes no que concerne à manutenção de uma postura ética no decorrer da investigação. Assim:

1. O investigador deve assumir a responsabilidade de efectuar uma avaliação cuidada da aceitabilidade ética do seu estudo antes de iniciá-lo, evitando que os sujeitos do seu estudo possam ser prejudicados física e psicologicamente;
2. Deverá ser elaborado um contrato entre o investigador e os sujeitos da amostra, no qual constem as obrigações, direitos e responsabilidades de cada um, de forma clara e o mais precisa possível;
3. Deverá ser preservada a integridade física, mental e moral dos sujeitos participantes, evitando-se investigações que os coloquem em perigo; e
4. O investigador deve assegurar e assumir a confidencialidade dos resultados da participação dos sujeitos, excepto se for estabelecido algum acordo com os sujeitos que explicite o contrário.

Em psicologia são igualmente realizados estudos experimentais com animais, pelo que deverão ser implementados e respeitados princípios deontológicos, tais como: *a)* o uso de animais na experimentação psicológica deverá ser devidamente justificado e limitar-se ao estritamente necessário; e *b)* os animais devem permanecer em condições confortáveis e sanitariamente boas.

Embora seja alvo de discussão há bastante tempo, a questão ética na investigação nunca se esgota, devendo ser cada vez mais aprofundada, no sentido de uma investigação cada vez mais clara e precisa.

1.4.2. Programas estatísticos aplicados às ciências sociais e humanas

No decorrer da investigação nas ciências sociais e humanas são utilizados vários programas estatísticos com o objectivo de proceder à análise dos resultados obtidos. Consoante a estrutura desses resultados, a sua análise pode ser qualitativa ou quantitativa.

Para uma análise qualitativa dos resultados pode recorrer-se aos seguintes programas informáticos: NUD*IST, askSAM, ETHNO, InfoSelecto, QUALPRO, HyperQual2 e ATLAS/ti.

Aquando da realização de uma análise quantitativa, podem utilizar-se, entre outros programas de análise estatística, o SPSS (*Statistical Packages for Social Sciences*), o Statview e o Systat.

Resumo

A psicologia, fruto da sua autonomização a partir da filosofia, tem como principal objecto de estudo o comportamento. Múltiplas abordagens derivaram desta ciência, desde o Estruturalismo de Wundt, passando pela Psicanálise de Freud até ao Construtivismo de Piaget. O seu desenvolvimento permitiu uma diferenciação em diversas áreas de investigação e intervenção, tais como a psicologia experimental, a psicologia social, a psicologia educacional, a psicologia da saúde, a psicologia do desenvolvimento, etc.

Desse modo, a psicologia tem dedicado grande parte da sua actuação ao estudo de diversas temáticas, entre elas a sensação, a percepção, a memória, a motivação e a inteligência. Para tal, a psicologia adopta diferentes metodologias de estudo, desde o método introspectivo até ao método experimental, considerando a multiplicidade de características e métodos de investigação.

Palavras-chave

Psicologia	Psicologia experimental	Introspecção
Autonomização	Psicofisiologia	Observação naturalista
Estruturalismo	Psicologia social	Método psicométrico
Reflexologia	Psicologia comparada	Sensação
Behaviorismo	Psicologia clínica	Percepção
Psicanálise	Psicologia da educação	Memória
Gestaltismo	Psicologia cognitiva	Motivação
Construtivismo	Psicologia da saúde	Teoria
Humanismo	Inteligência	Validade
População	Amostra	Método correlacional
Método experimental	Método descritivo	

Actividades

1 Recordando o que aprendeu neste capítulo, una o nome do investigador ao termo que lhe está associado e identifique a corrente da psicologia correspondente a cada autor.

Termo	Autor	Corrente
Estádio	Wundt	_____
Sensação	Watson	_____
Reflexo	Köhler	_____
Inconsciente	Pavlov	_____
Forma	Freud	_____
Estímulo	Piaget	_____

2 *É assim que hoje, num período de transformações aceleradas, a psicologia se situa no imenso campo das ciências exactas, biológicas, naturais e humanas. Todas as disciplinas psicológicas encontram lugar na psicologia [...]. A diversidade dos campos que a prática nos força a distinguir não impede o reconhecimento das suas sobreposições. A diversidade dos métodos não compromete em nada o rigor científico. Pelo contrário, é a sua garantia: os problemas não são criados para os métodos, mas sim os métodos para os problemas.*

Lagache (1978: 20)

■ Ao longo do capítulo apercebeu-se da multiplicidade de abordagens teóricas, metodologias e áreas de trabalho que a psicologia integra em si. Baseando-se no texto acima apresentado, reflicta e registe acerca da complexidade da psicologia e na pertinência de múltiplos ramos e metodologias para o estudo do ser humano.

Bibliografia específica

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Amar, A. (1987), *in* M. F. Guaquelin, *Dicionário de Psicologia* (p. 283). Lisboa: Edições Verbo.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall (1st ed.: 1954).

Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill, Lda.

Eysenck, M. W. (2000). *Psychology Student's Handbook*. East Sussex: Psychology press.

Kendler, H. H. (1989). *Introdução à Psicologia* (7.ª ed.), vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, R. & Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995a). *Psicologia* (1.º volume). Porto: Porto Editora.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995b). *Psicologia* (2.º volume). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (org.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Col. CIDINE. Porto: Porto Editora.

CAPÍTULO 2

Desenvolvimento humano

2.1. Desenvolvimento humano

2.1.1. A influência do meio e da hereditariedade: *Nature versus Nurture*

2.1.2. Teorias explicativas do desenvolvimento humano

2.2. Fases do desenvolvimento

2.2.1. Infância

2.2.2. Adolescência

2.2.3. Jovem adulto

2.2.4. Adultez

2.2.5. Velhice

2.1. Desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano tem vindo a ser objecto de estudo em diversas áreas da psicologia.

Complexo, desafiante e em permanente evolução, o processo do desenvolvimento humano, sendo o resultado de múltiplos factores – psicológicos, biológicos, sociais e culturais –, tem início no momento da concepção e evolui ao longo de todo o ciclo de vida.

Como "desenvolvimento" entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interacção entre factores biológicos e contextuais. Estas mudanças são progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna.

Citando Tavares e Alarcão (2002: 25), "o *desenvolvimento humano* pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante [...], através de diferentes estádios de diferenciação".

Estádio: estrutura interna com características próprias, determinante na evolução humana.

De facto, a noção de estádio, na psicologia, é fundamental, pois é através de estádios de desenvolvimento que é conceptualizada a evolução humana. Vários autores têm vindo a implementar este conceito nas suas teorias, embora cada um o designe de forma diferente, nomeadamente Erikson ("*crise*"), Piaget e Bruner ("*estrutura*"), Vigotsky ("*zona de proximidade*") e Freud ("*zona erógena*").

Actualmente, considera-se que cada estádio de desenvolvimento é uma estrutura com características próprias, para uma adaptação cada vez melhor do sujeito ao meio, ordenada segundo uma sequência padronizada (embora adaptável a cada sujeito) e segundo uma evolução integrativa, já que as estruturas adquiridas num estádio dependem da forma como o estádio anterior é vivenciado, sendo integradas no seguinte. Do mesmo modo, considera-se que os estádios não são estanques, podendo ser encontradas características de um estádio no anterior e no seguinte.

A área das ciências humanas que mais se tem dedicado ao estudo do desenvolvimento humano é a Psicologia do Desenvolvimento. Esta área adquire autonomia nos finais do século XIX, acompanhando a evolução da ciência e das perspectivas do desenvolvimento humano, em geral, e da criança, em particular. A Psicologia do Desenvolvimento tem como objecto de estudo a totalidade das etapas do ciclo de vida, o desenvolvimento dos processos psicológicos e biológicos e os processos interactivos entre o sujeito e o meio (Monteiro & Santos, 1996).

Inicialmente, o desenvolvimento humano focalizou-se no estudo da infância e adolescência. Posteriormente, Erikson surge como pioneiro a apresentar a evolução humana segundo estádios ao longo de toda a vida, o que contribuiu para que, actualmente, o desenvolvimento biopsicológico seja perspectivado desde o nascimento até à morte.

2.1.1. A influência do meio e da hereditariedade: *Nature versus Nurture*

A questão primordial do estudo do desenvolvimento humano tem passado por discutir qual dos factores – meio ambiente e hereditariedade – será determinante neste processo. Neste sentido, surgiram várias concepções decorrentes de diferentes teorias que, em seguida, serão apresentadas.

Uma primeira abordagem – abordagem maturacionista –, desenvolvida por Arnold Gesell a partir da década de 20 do século XX, perspectiva o desenvolvimento humano segundo uma predeterminação genética – inata – considerando que as características do ser humano apenas dependem do código genético recebido e o seu desenvolvimento resulta de um processo fisiológico pelo qual a hereditariedade actua após o nascimento – maturação. O conceito *nature* é representativo desta abordagem: a hereditariedade é concebida de forma determinante no desenvolvimento humano, sendo as diferenças entre os sujeitos um reflexo da diversidade hereditária. O meio e a experiência em torno do sujeito adquirem, por isso, significado irrelevante.

A esta abordagem opõe-se a teoria behaviorista, segundo a qual são os factores do meio e da aprendizagem os elementos primordiais no desenvolvimento humano. A importância da influência genética é subvalorizada e os factores contextuais adquirem um papel essencial e determinante no desenvolvimento humano – *nurture*.

De uma perspectiva globalizante e interactiva surge a abordagem interaccionista, a qual valoriza quer os factores hereditários e maturativos quer os factores contextuais e de aprendizagem. A título de exemplo, Piaget, através da corrente construtivista, e Erikson, segundo a corrente psicossocial, defendem a co-importância do meio e da hereditariedade no desenvolvimento humano.

Actualmente é inviável a defesa da oposição rígida entre o biológico/inato e o social/adquirido. As mudanças desenvolvimentais assentam numa base multifactorial e o indivíduo é perspectivado como um sistema aberto onde interagem factores biológicos, maturacionais, psicológicos, sociais, históricos e culturais. A maioria das aquisições desenvolvimentais não deve ser categorizada como biológica ou ambiental, pois na sua formação estão presentes factores inatos e adquiridos, sendo que estes interagem entre si, isto é, numa perspectiva interaccionista e construtivista.

Assim, o indivíduo representa uma unidade biopsicossocial: as suas capacidades internas necessitam de um meio estruturado que permita a sua realização, tal como os processos de aprendizagem se tornam difíceis, senão impossíveis, na ausência da estrutura interna para essa aquisição.

2.1.2. Teorias explicativas do desenvolvimento humano

Com o objectivo de organizar e sistematizar o conhecimento decorrente de várias perspectivas, surgem as teorias. Uma teoria é um conjunto de princípios e generalizações que explicam uma determinada área do saber

Teoria: crença ou conjunto de crenças sobre determinados aspectos do universo usados para explicar factos observados e predizer novos factos.

(neste caso, o desenvolvimento humano), gerando hipóteses e promovendo um quadro conceptual para investigações futuras (Berger, 2000). A teoria ultrapassa o somatório de conceitos, pois nela são estabelecidas ligações entre factos e observações e é considerada a globalidade dos detalhes da vida num todo significante. Assim, uma teoria é um sistema aberto e dinâmico, na medida em que está em constante modificação, através de novos dados resultantes de frequentes investigações. Neste caso específico, o estudo do desenvolvimento humano nunca está completo pois nele está integrada uma multiplicidade de conceitos, situações e metodologias em constante actualização.

Neste capítulo, serão apresentadas as teorias mais relevantes do desenvolvimento humano: psicanalítica, behaviorista, cognitivista e humanista. Num primeiro momento serão apresentadas as principais características de cada teoria e, numa segunda parte, estas serão consideradas nas diferentes fases do desenvolvimento humano.

Teorias psicanalíticas

As teorias psicanalíticas interpretam o desenvolvimento humano a partir de impulsos e motivações internas (a maioria *inconscientes* e *irracionais*) e segundo estádios.

Sigmund Freud é o responsável pela origem e desenvolvimento desta teoria, através do trabalho clínico com doentes mentais. Freud vai apresentar uma teoria focalizada nos conflitos mentais inconscientes originados na infância.

Zona erógena: região do corpo que quando estimulada dá prazer e vai diferindo ao longo dos estádios psicossexuais.

Pulsão: no âmbito psicanalítico, diz respeito ao processo dinâmico que orienta o sujeito para determinados comportamentos e afectos, com o objectivo de reduzir um estado de tensão originado por uma excitação corporal.

De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento humano é explicado através da evolução psicossexual do sujeito. A sexualidade, integrada no desenvolvimento desde o nascimento até à puberdade, evolui através de (cinco) estádios psicossexuais, com predomínio de uma zona erógena. Em cada estádio, o sujeito vivencia um conflito entre as pulsões sexuais – libido – e respectivas forças opostas.

Freud, ao considerar a criança como o pai do Homem, atribui à infância um papel central na estruturação da personalidade do sujeito (daí o conceito central desta teoria ser a sexualidade infantil).

Para o autor, a sexualidade infantil é caracterizada por envolver todo o corpo e ser pré-genital – surge após o nascimento – e auto-erótica – obtenção de satisfação com o próprio corpo.

Os estudos desenvolvidos por Freud foram alvo de interesse e dedicação por muitos outros investigadores, os quais vieram a tornar-se relevantes psicanalistas. Um dos seguidores desta teoria foi Erikson, que formulou e desenvolveu a sua própria versão da teoria psicanalítica.

Embora Erikson, enquanto psicanalista, reconheça a importância das forças inconscientes e irracionais, considera que a natureza que orienta o desenvolvimento não é libidinal mas sim de origem psicossocial.

Esquema mental: estrutura mental responsável pelo processamento de informação e de novas experiências; estes esquemas modificam-se à medida que o sujeito se desenvolve.

específicos de adaptação, tais como a assimilação, a acomodação e a equilibração. Perante uma nova situação, o sujeito incorpora esses novos dados nos esquemas mentais existentes – *assimilação* –, sendo, desta forma, o meio integrado no organismo. Aquando da "recepção" dessa nova informação, os esquemas mentais existentes vão reajustar-se em função das experiências do meio, pelo que o organismo irá submeter-se às exigências exteriores, adequando-se ao meio – *acomodação*. A interacção entre estes dois processos mentais é denominada de *adaptação*. O processo de adaptação reflecte quer a modificação das estruturas mentais do sujeito quer a percepção que o próprio tem do meio, embora existam actividades onde predomina a assimilação e noutras a acomodação.

No sentido de procurar um equilíbrio entre o meio ambiente e as estruturas mentais existe um processo cognitivo auto-regulador que tenta encontrar o equilibrio entre a assimilação e a acomodação – *equilibração*. Este processo permite que se alcancem estados de equilíbrio de adaptação cada vez mais estáveis – pensamento cada vez mais complexo – e que a discrepância entre a realidade e a percepção do sujeito sobre essa realidade seja cada vez menor.

Nesta perspectiva, as estruturas internas do sujeito que potenciam o seu desenvolvimento evoluem progressivamente, quer através de estádios cognitivos, quer sob determinados princípios. Deste modo, o desenvolvimento humano progride de um estádio simples para um estádio mais complexo; do geral para o específico e dos estádios sensório-motor para o operatório (Tavares & Alarcão, 2002).

Este processo desenvolvimental assenta em quatro factores (Piaget, 1972):

1. A hereditariedade e a maturação interna;
2. A experiência física e a acção sobre os objectos;
3. A transmissão social (factor educativo no sentido lato); e
4. A equilibração progressiva, como principal factor do desenvolvimento.

Na sua teoria, Piaget perspectiva o desenvolvimento cognitivo até à adolescência, considerando que as grandes aquisições mentais são obtidas durante esta fase e na infância.

Outro autor que propõe uma teoria do desenvolvimento cognitivo é Lev Vigotsky. Este autor não propõe uma teoria de estádios, como Piaget, mas operacionaliza o desenvolvimento psicológico como um processo dinâmico constituído por "mudanças bruscas e inversões [...] e conduz, em última análise, à formação de funções mentais culturais elevadas" (Kozulin, 1986: 266).

Vigotsky (1978) considera que o desenvolvimento humano reflecte a internalização gradual de competências de regulação, experimentadas anteriormente em situações sociais. O autor faz a distinção entre funções intelectuais elementares/naturais, tais como a percepção, a memória, a atenção e a motivação, e as funções elevadas/culturais, estas especificamente humanas e que vão surgindo gradualmente a partir da transformação radical das funções elementares.

O autor vai perspectivar o desenvolvimento desde o nascimento até à morte, através de oito estádios desenvolvimentais organizados sequencialmente e influenciados por factores biológicos, individuais e sociais. Segundo Erikson (1976), existe um plano desenvolvimental organizado em oito idades do ciclo de vida, cada idade atravessada por uma crise psicossocial situada entre uma vertente positiva e uma negativa. Para a resolução adequada dessa crise é necessária a sobreposição da vertente positiva, embora seja fundamental a presença de ambas as vertentes para que haja um equilíbrio interno. O modo como cada crise é resolvida é influenciado pela experiência de resolução de crises anteriores e irá influenciar a resolução dos conflitos posteriores, nomeadamente na idade adulta.

Crise: momento decisivo e essencial em cada etapa de vida, no qual o sujeito tem de optar por uma ou outra direcção através da mobilização de recursos adquiridos na resolução de crises anteriores.

Behaviorismo

Nos princípios do século XX surge a área científica do estudo do comportamento humano – *behaviorismo*. Segundo esta abordagem, o objecto de estudo da psicologia é o comportamento observável, não considerando os pensamentos, sonhos ou sentimentos inerentes ao comportamento.

Os behavioristas acreditam que a aprendizagem e o desenvolvimento humano derivam dos pressupostos inerentes ao condicionamento clássico, resultado do trabalho de Ivan Pavlov e, posteriormente, de John Watson, e ao condicionamento operante de Frederic Skinner.

Condicionamento clássico: tipo de aprendizagem na qual um estímulo neutro provoca uma resposta aprendida através de repetidas associações entre este estímulo e um estímulo incondicionado ou inato.

Estas teorias assentam no conceito do filósofo John Locke (1632-1704) de "tábua rasa". Segundo esta perspectiva, o ser humano nasce sem ideias e concepções inatas, sendo o ambiente o responsável pelo "registo" dos seus comportamentos, pensamentos e sentimentos.

Condicionamento operante: aprendizagem que ocorre através das consequências contingentes ao comportamento/resposta emitida pelo indivíduo perante determinada situação/estímulo.

Cognitivismo

Jean Piaget, através da observação e diálogos estabelecidos com crianças, revolucionou as concepções de inteligência e desenvolvimento cognitivo. O objectivo primordial dos seus estudos passa por compreender a natureza e evolução do conhecimento, isto é, a sua estrutura – estruturalismo.

Estruturalismo: área da psicologia focalizada na estrutura do conhecimento e no modo de processamento da informação pelo indivíduo.

Segundo esta perspectiva teórica, o indivíduo, aquando do seu nascimento, possui um património genético que possibilita a interacção com as situações quotidianas que vai experienciando. Assim, esta é uma teoria psicobiológica interaccionista, na medida em que reflecte um processo dinâmico entre o organismo e o meio – adaptação –, considerando o indivíduo um agente activo na construção do seu próprio conhecimento e realidade – *construtivismo*.

Para os cognitivistas, o desenvolvimento intelectual ocorre através de mudanças nas estruturas do conhecimento, como resultado da presença de mecanismos

Contrariamente à perspectiva de Piaget, Vigotsky salienta o papel da sociedade na construção das funções intelectuais superiores, sendo esta fundamental para que o funcionamento cognitivo surja de formas culturalmente organizadas e das interacções sociais.

Assim, a perspectiva vigotskiana formula a *Lei Geral do Desenvolvimento Cultural* (Vigotsky, 1978), segundo a qual qualquer função no desenvolvimento cultural do sujeito surge duas vezes, ou em duas esferas, isto é, primeiro no plano social e posteriormente no plano psicológico; primeiro entre sujeitos e depois inerente ao próprio sujeito. Nesta perspectiva, surge um conceito fundamental denominado *zona de proximidade* (ou *potencial*). Tal como foi referido anteriormente, os processos psicológicos assentam em processos sociais, partilhados inicialmente entre as pessoas, principalmente entre as crianças e adultos. A criança resolve activamente os problemas, inicialmente na presença das outras pessoas e, progressivamente, passa a realizá-los autonomamente. É, deste modo, um processo gradual de internalização, já que, inicialmente, o adulto orienta e controla a actividade da criança e, progressivamente, acaba por ceder o controlo à mesma, assumindo apenas um papel de suporte no seu trabalho. Este suporte, e a regulação daí emergente, deve manter-se na *zona de proximidade*, isto é, na distância entre o nível de desenvolvimento actual – determinado pela capacidade de resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob orientação externa.

Humanismo

As teorias humanistas surgiram em meados do século XX, numa tentativa de reforçar o estudo da personalidade. Estas teorias apresentam-se como reacção ao determinismo da perspectiva behaviorista (ao defender a supremacia do meio externo no desenvolvimento humano) e aos impulsos sexuais e agressivos da teoria freudiana.

Nesta perspectiva é promovida uma visão holística da personalidade, rejeitando o determinismo de impulsos, instintos ou características ambientais. Os humanistas defendem que as pessoas são espontâneas, autodeterminadas, criativas e tomam decisões autónomas ao longo da sua vida. Esta corrente enfatiza a consciência como um processo básico para o desenvolvimento, maximizando o potencial do ser humano. As teorias humanistas estabelecem ligações estreitas com o existencialismo – área do saber da filosofia que defende o indivíduo como um ser na busca permanente pelo significado da sua existência e no exercício da liberdade e responsabilidade no alcance de um modo de vida regido pela ética (Craig, 1996).

Ao nível educacional, o pedagogo A. S. Neil (1883-1973) funda uma escola, em Summerhill, na qual meia centena de crianças de ambos os sexos estabelece as suas próprias regras e vive autonomamente. Esta escola vem a ser conhecida por "escola-do-faça-o-que-quiser", já que as crianças são autogestoras: vão às aulas se optarem por isso, tendo apenas que observar as regras que a própria comunidade estabelece. Neil vai desprezar os grandes teóricos da educação, deixando-se influenciar por Freud e Reich.

Um dos mais importantes humanistas é Abraham Maslow (1908-1970). De acordo com a sua perspectiva teórica, cada pessoa possui uma necessidade inata de auto-actualização – desenvolvimento total das suas potencialidades. Assim, as necessidades de auto-actualização encontram-se organizadas segundo uma hierarquia, sendo esta representada através de uma pirâmide na qual estão referenciadas as necessidades humanas. Na base da pirâmide encontram-se as necessidades fundamentais – fisiológicas e de segurança – e no cume as necessidades mais elevadas e complexas – auto-realização. Segundo esta teoria, só depois das necessidades básicas estarem satisfeitas poder-se-á ascender na hierarquia para a satisfação das necessidades mais elevadas. Assim, ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano progride na hierarquia até ao topo, excepto se for confrontado com obstáculos.

Embora a concepção teórica defendida por Maslow apresente uma visão optimista da natureza humana, são apresentadas algumas críticas no que concerne à universalidade da pirâmide, já que Maslow considera que todos os seres humanos hierarquizam as suas necessidades do mesmo modo. São várias as excepções da universalidade desta hierarquia, tais como as greves de fome como manifestação da defesa de determinados valores ou a não aceitação de apoio económico, quando necessário, por questões de orgulho ou dignidade. Do mesmo modo, na hierarquia das necessidades e motivações estão envolvidos factores individuais, sociais e culturais. Além disso, o facto de uma necessidade ser satisfeita não significa que desapareça. No entanto, a teoria de Maslow é fundamental para compreender a motivação e tem sido pertinente na aplicação ao nível da organização do trabalho.

Resumo

O desenvolvimento humano apresenta-se como um processo complexo e em constante evolução, como resultado de factores psicológicos, biológicos, sociais e culturais. Deste processo é salientada a noção de estádio, uma estrutura com características próprias, permitindo uma adaptação cada vez melhor do sujeito ao meio.

No estudo do desenvolvimento humano surge uma questão primordial – o papel determinante do meio e da hereditariedade – a partir da qual várias abordagens salientam o papel de um factor em detrimento de outro.

Para tentar explicar o desenvolvimento humano surgem as teorias mais relevantes, a saber: psicanalítica, behaviorista, cognitivista e humanista, cada uma com um objecto e método de estudo específicos. Daqui é retirada uma questão fundamental: o indivíduo é perspectivado como uma unidade biopsicossocial.

Palavras-chave

Desenvolvimento
Estádio
Nature
Nurture
Teoria
Behaviorismo
Cognitivismo
Estruturalismo
Assimilação
Acomodação
Adaptação
Equilibração
Construtivismo
Esquema mental
Aprendizagem social
Zona de desenvolvimento próximo
Teoria psicanalítica
Pulsão
Zona erógena
Crise
Teoria humanista

Actividades

1 "No desenvolvimento dos músculos e da aquisição da mobilidade, a criança típica de dois anos é comparável a um chimpanzé bebé de dois meses, a um coelho de duas semanas e a um potro de duas horas."

O que explica estes ritmos diferentes de desenvolvimento?

2 Henry Goddard, em 1912, estudou a genealogia de duas linhagens de dois ramos da família Kallikak. Um soldado da guerra americana teve dois envolvimentos amorosos: um com "uma mulher de bem" e com quem casou – os "bons" Kallikak – e outro com uma rapariga demente, empregada de uma taberna – os "maus" Kallikak. A mulher de bem deu-lhe sete filhos de "bom porte" e dos quais descenderam centenas de melhores tipos de seres humanos, médicos, advogados, negociantes e até reitores. A empregada de taberna deu-lhe um filho ilegítimo, mais tarde conhecido por *velho terror*. Nos descendentes dos maus Kallikak só encontrou ladrões de cavalos, prostitutas, alcoólicos e todos com um nível baixo de inteligência.

O que é que os estudos de Goddard tentaram provar?

3 Watson, em 1927, proclamou a sua famosa frase: "Dêem-me um bebé e eu farei dele o que quiser, um ladrão ou um juiz, um pistoleiro ou um médico..."
Comente esta afirmação.

4 A história de Victor de Averon foi apresentada no filme famoso de F. Truffaut. *O menino selvagem* foi uma criança abandonada à nascença e criada com lobos. Quando a encontraram aparentava ter cerca de 12 anos. Foi treinada e educada pela equipa do Dr. Itard. Conseguiu fazer algumas aquisições a nível da postura, da linguagem e conseguiu exprimir afectos. Contudo, não conseguiu atingir os níveis de desenvolvimento típicos da sua idade.
Quais seriam os argumentos utilizados pelos defensores da hereditariedade e pelos defensores do meio ambiente relativamente aos progressos desta criança?

5 Qual terá maior influência no processo da aprendizagem, *nature* (relacionada com factores hereditários) ou *nurture* (relativa à influência do meio ambiente)? Justifique a sua opinião.

6 Uma das formas de verificar até que ponto as crenças ou atitudes estão enraizadas em cada um de nós é responder às questões que se seguem.
Assinale o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações:

	Concordo muito	Concordo	Discordo	Discordo muito
O sucesso ou insucesso das experiências de uma pessoa está realmente "nas cartas". Afinal de contas, a maior parte dos delinquentes juvenis não tem origem numa família onde os pais revelem uma tendência para a delinquência.				
A motivação e o impulso determinam quem atinge um nível quase perfeito. A aptidão contribui. Afinal, Thomas Edison disse que a genialidade é 1% de inspiração e 99% de transpiração.				
John Locke, filósofo inglês do século XVII, acreditava que, no nascimento, a mente era uma tábua rasa. Esta opinião está assente na perspectiva behaviorista do desenvolvimento.				
É importante consultar o meu horóscopo, especialmente se vou enfrentar situações que exigem decisões importantes.				
Se quiser ter sucesso siga o conselho de ir viver para o litoral, pois aí o clima é mais propício à sua obtenção.				
O comportamento é o resultado da hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo.				

Adaptado de Sprinthall & Sprinthall (1993, pp. 43-44)

Bibliografia específica

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence. Fifth Edition.* New York: Worth Publishers.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41 (3), 264-274.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996). *Psicologia*. 1.° volume. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

2.2. Fases do desenvolvimento

2.2.1. Infância

Durante muito tempo – aproximadamente até ao século XVIII – a infância não é considerada uma fase com características próprias e as crianças são perspectivadas como adultos em miniatura. A título exemplificativo, na época medieval os divertimentos e actividades laborais não eram distinguidos entre os mais novos e os adultos.

O filósofo inglês John Locke (século XVII) defende que a criança é uma "tábua rasa" sobre a qual o meio externo "regista" tudo o que esta vivencie, tornando-a num adulto activo e competente.

No século XIX, Charles Darwin, segundo a perspectiva evolucionista, ao estudar as diferenças e semelhanças entre o animal e o ser humano, chama a atenção para a pertinência dos estudos sobre a infância. A partir de então esta etapa passa a ser perspectivada de outra forma, sendo-lhe atribuído um significado cada vez mais relevante no ciclo de vida humano.

Embora a definição do conceito não seja totalmente clara e objectiva, dada a sua ambiguidade social (a criança, geralmente, é percepcionada como indefesa, necessitada de protecção, dependente, ingénua, mas também divertida, espontânea, verdadeira, etc.), actualmente sabe-se que o contributo da infância no ciclo desenvolvimental é fundamental pelas relevantes aquisições nesta etapa, não só a nível físico, mas também aos níveis cognitivo e social.

A criança passa a assumir um novo papel na família e na sociedade, o que se reflecte nas responsabilidades sociais relativamente à infância, estas traduzidas no crescimento exponencial de jardins-de-infância, instituições de acolhimento infantil, escolas com diferentes graus de ensino e centros de ocupação de tempos livres.

Neste ponto do capítulo, a infância é abordada segundo três fases etárias, cada uma englobando características físicas, psicológicas e sociais específicas. Essas fases são: *os dois primeiros anos de vida, o período pré-escolar e o período escolar.*

As idades indicadas em cada fase são referenciadas como marcos de desenvolvimento, pelo que deverão ser entendidas como indicadores etários aproximados em cada estádio.

Os dois primeiros anos de vida

O desenvolvimento físico e sensorial

O recém-nascido chega ao novo mundo com estruturas que lhe permitem ver, ouvir, saborear, cheirar e sentir o toque. Contudo, este ainda é fisicamente imaturo e dependente, apresentando limitadas capacidades cognitivas (Gomes Pedro, 1985).

Brazelton e Cramer (1989) defendem uma concepção bastante diferente das anteriores, pois consideram que o recém-nascido é um ser competente.

Nos dois primeiros anos de vida, e, sobretudo, nos primeiros meses, o crescimento do bebé é mais acentuado do que em qualquer outro período, abrandando no segundo ano de vida. Neste período, o bebé sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar, andar e falar. Estas modificações devem-se à evolução da sua estrutura corporal ao longo do primeiro ano de vida, nomeadamente, ao aumento acelerado do peso (cerca de três vezes mais) e da rigidez dos ossos e tonicidade muscular, à modificação da proporção corporal (a cabeça parece maior relativamente à restante parte do corpo e o tronco é relativamente maior que os braços e pernas) e ao início da dentição (por volta dos 3-4 meses).

Tal como em qualquer etapa desenvolvimental, cada aquisição está assente em experiências prévias e condicionam a aquisição e o desenvolvimento de estruturas posteriores. Na base deste processo encontram-se os factores genéticos e ambientais (nutrição, atenção e cuidados primários prestados ao bebé), com um papel determinante no seu desenvolvimento. Por exemplo, uma alimentação desequilibrada nos primeiros dois anos de vida pode provocar um atraso significativo no crescimento e no desenvolvimento do sistema nervoso central (Craig, 1996).

O desenvolvimento do sistema sensorial e perceptivo também é condicionado pela interacção entre a maturação e os factores ambientais.

As questões relativas à funcionalidade dos órgãos sensoriais têm sido objecto de estudo da investigação. Durante muito tempo, acreditou-se que o bebé não via durante as primeiras semanas de vida e não ouvia durante os primeiros dias. Nos últimos anos, os estudos realizados nesta área permitiram novas abordagens sobre as capacidades sensoriais do bebé. De um modo geral, a criança nasce com o sistema sensorial claramente activado, embora este necessite de passar por um processo de maturação.

Reflexos: resposta automática e incondicionada perante um estímulo, posteriormente integrados em desempenhos motores mais complexos e subordinados ao controlo voluntário.

Actividade reflexa: capacidade de responder automaticamente a um estímulo, independentemente da aprendizagem.

Desde o nascimento até aos 3-4 meses, a maioria das crianças apresenta diversos reflexos combinados entre si. Assim, considera-se que a actividade reflexa tem um valor adaptativo, na medida em que permite a sobrevivência do recém-nascido no sentido de uma adaptação cada vez melhor ao meio que o rodeia.

O desenvolvimento cognitivo e da linguagem

Tal como acontece com o desenvolvimento físico, nos primeiros dois anos de vida a criança desenvolve múltiplas capacidades cognitivas, como resultado da crescente curiosidade pelo meio que a rodeia e pela respectiva necessidade de comunicação.

Cognição – conjunto de processos mentais que incluem variadas formas de aquisição do conhecimento, tais como a percepção, o pensamento, a aprendizagem e a memória, através dos quais o mundo é perspectivado e compreendido.

Nesta fase, a cognição – processo que envolve esquemas mentais, tais como inteligência, aprendizagem, memória, linguagem, factos e conceitos – adquire um papel fundamental na adaptação da criança ao meio em que se desenvolve.

Um dos primeiros autores a defender o papel activo do recém-nascido no processo de aprendizagem e no consequente desenvolvimento cognitivo é Jean Piaget.

Desenvolvimento cognitivo: processo de crescimento e especialização de vários aspectos intelectuais.

Piaget (1962) considera o ser humano, em geral, e a criança, em particular, como um ser activo e criativo na construção e interpretação da realidade e do conhecimento, permitindo-lhe uma adaptação cada vez melhor ao ambiente que a rodeia.

Este processo depende dos esquemas mentais de cada criança, presentes desde o nascimento, que se vão tornando cada vez mais abstractos e complexos com o crescimento.

A abordagem piagetiana focaliza-se, assim, na evolução das estruturas mentais e no modo como as crianças, desde o nascimento, se adaptam ao meio ambiente.

Segundo Piaget (1962), o estádio que caracteriza o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até aos 18-24 meses é o *estádio sensório-motor*. Neste período, o bebé aprende acerca de si próprio e do mundo através do desenvolvimento da actividade sensorial e motora. É um estádio que se caracteriza principalmente por uma inteligência prática aplicada à resolução de problemas, tais como procurar um brinquedo, agarrar uma bola, atirar um objecto, etc. É, portanto, uma inteligência anterior à linguagem e ao pensamento e que potencia, sobretudo, a percepção e o movimento.

Reacções circulares: quando o bebé aprende a reproduzir acontecimentos agradáveis ou interessantes que inicialmente são produzidos não intencionalmente como resultado, por exemplo, de um reflexo.

Piaget (1962) vai dividir este estádio em seis subestádios cognitivos que se desenvolvem à medida que os esquemas do bebé se tornam cada vez mais elaborados (Quadro 1).

Quadro 1 – Subestádios do período sensório-motor segundo Piaget

Denominação	Idade (aproximada)	Características gerais
Reflexos	0-1 mês	– Acções reflexas – Ausência de noção de permanência do objecto: o objecto escondido deixa de existir
Reacções circulares primárias	1-4 meses	– Coordenação dos reflexos e repetição sensório-motora – Ausência de noção de permanência do objecto: o objecto escondido deixa de existir
Reacções circulares secundárias	4-8 meses	– Actividades para fazerem reaparecer acontecimentos ambientais interessantes – Início de permanência do objecto
Coordenação dos esquemas secundários	8-12 meses	– Actos intencionais dirigidos a objectos – Procura pelo objecto mas faz o erro A-não-B
Reacções circulares terciárias	12-18 meses	– Solução para os problemas através de tentativa e erro – Procura pelo objecto no último local onde foi escondido mas apenas se vir os deslocamentos
Início da representação simbólica	18-24 meses	– Solução para os problemas através de tentativa e erro mental – A noção de permanência do objecto está desenvolvida: procura os objectos em todos os locais possíveis

Adaptado de Piaget (1962)

Na altura do nascimento (1.° subestádio), o bebé possui reflexos e outras actividades inatas e espontâneas que vão evoluindo à medida que a criança vai estabelecendo interacções com o meio que a rodeia, assumindo, deste modo, um papel activo no seu desenvolvimento.

Os primeiros esquemas de acção são os reflexos inatos, tais como a sucção, a preensão e as capacidades sensoriais, como a audição, a visão, o olfacto, o tacto e o paladar, estas ainda não coordenadas entre si. Nesta fase, a criança percepciona o mundo como caótico, uma vez que este não é estruturado em função do espaço e do tempo. A realidade é percepcionada como um conjunto de *slides* separados: o tempo é apenas a duração da acção e o espaço é o percepcionado. Para o bebé, não existe qualquer diferenciação entre ele e o meio envolvente.

Permanência do objecto: por volta dos 18 meses de vida, os objectos continuam a existir para o bebé, mesmo estando fora do seu campo visual.

Neste subestádio, o bebé ainda não adquiriu a designada permanência do objecto, ou seja, é capaz de reconhecer objectos mas... longe da vista, longe da mente. Quando o objecto desaparece do seu alcance visual deixa de existir para o bebé.

Entre o 1.° e o 4.° meses (2.° subestádio) o bebé repete comportamentos agradáveis que tenham ocorrido inicialmente por acaso (tais como a sucção do polegar). Estas actividades são centradas no corpo do bebé e não no meio externo – *reacções circulares primárias*. Já não se trata apenas de reflexos inatos, mas sim dos primeiros hábitos, embora ainda não sejam acções verdadeiramente intencionais, pois são iniciadas sem uma finalidade prévia; há apenas o começo da diferenciação entre meios e fins que, gradualmente, se vai desenvolvendo ao longo dos subestádios seguintes. Neste subestádio ainda não existe a permanência do objecto.

Entre o 4.° e o 8.° meses (3.° subestádio) o bebé torna-se mais interessado pelo ambiente e repete acções que produzam resultados interessantes, agora para além do seu próprio corpo, abrangendo objectos exteriores ao seu corpo – *reacções circulares secundárias*. Os esquemas de acção iniciais vão-se coordenando entre si e, através de sucessivas tentativas e erros, os comportamentos que proporcionam os resultados desejados são seleccionados. Por exemplo, após várias tentativas, ao exercitar o esquema de acção de agarrar e puxar, o bebé irá fazer funcionar o guizo que se encontra suspenso no berço. Assim, ao longo do primeiro ano, o bebé irá aprender a relação existente entre as suas acções e as consequências sensoriais. Neste subestádio verifica-se o início da permanência do objecto: o bebé já procura o objecto no local onde ele desapareceu; no entanto, este tem de estar parcialmente visível, pois, caso contrário, não o descobre. Nesta fase, o bebé ainda necessita de pistas sensoriais para saber se o objecto deixou ou não de existir.

Com 6 meses, o bebé já identifica objectos e percebe a constância de múltiplas formas. Este esquema permite-lhe distinguir pessoas estranhas de familiares.

Entre os 8 e 12 meses (4.° subestádio), o bebé vai adquirindo a noção de permanência do objecto, ou seja, mesmo que as coisas não estejam ao seu alcance visual ele compreende que essas coisas continuam a existir e o mundo deixa de ser tão caótico para si. Esta nova aquisição é um marco fundamental no desenvolvimento da inteligência.

Todavia, esta aquisição ainda não está completa, pois o bebé apenas procura o objecto no primeiro local onde o viu desaparecer, mesmo que o tenha visto a ser deslocado de um "esconderijo" para outro – erro A-não-B. O bebé não é capaz de seguir sucessivos deslocamentos do objecto.

Erro A-não-B: quando o objecto é escondido no ponto A, o bebé consegue retirar o pano e descobri-lo. Se, posteriormente, o objecto for escondido (em frente ao bebé) no ponto B, o bebé vai insistir no ponto A para encontrar o objecto.

Actividade experimental – *Construção do objecto permanente*

Em frente ao bebé, tapar o boneco com que está a brincar, com uma fralda. A partir daqui podem ser verificadas duas situações:

1) Se o bebé tiver adquirido a noção de permanência do objecto, então saberá que este está escondido, levanta a fralda e recupera-o;
2) Se ainda não adquiriu a noção de permanência do objecto, o bebé provavelmente começará a chorar, pois ao deixar de ver o objecto é como se este deixasse de existir.

Surgem os primeiros actos intencionais propriamente ditos, pois há uma finalidade prévia à acção e os esquemas são coordenados de acordo com uma diferenciação entre meios e fins. O comportamento do bebé torna-se progressivamente mais deliberado e intencional, à medida que coordena os esquemas anteriormente aprendidos (tal como visualizar e agarrar um brinquedo). Há, assim, uma acção sequencial na qual o bebé faz algo para atingir o que deseja. Por exemplo, nesta fase, o bebé percebe que se puxar o cobertor no qual se encontra o brinquedo, então obterá esse brinquedo. Com esta nova aquisição o bebé irá desenvolver um interesse significativo pelo mundo que o envolve, experimentando inúmeras tentativas na descoberta de novos meios.

Entre o 12.° e 18.° meses (5.° subestádio), o bebé explora activamente o mundo para determinar o modo como um objecto ou acontecimento é novo, através de estratégias de tentativa-erro para resolver problemas – *reacções circulares terciárias*.

Nesta fase, já não se verifica o erro A-não-B, pois a criança tem em conta os deslocamentos sucessivos do objecto. No entanto, estes devem ser visíveis, pois o bebé apenas tem em conta um deslocamento invisível; mais do que um, já não consegue localizar o objecto.

Entre os 18.° e os 24.° meses (6.° subestádio), através da combinação mental (e não por recurso ao tacto), o bebé representa mentalmente os acontecimentos e objectos através do uso de símbolos (palavras, números e imagens mentais) – representação simbólica – deixando de estar limitado à estratégia tentativa-erro para resolver problemas.

Representação simbólica: estratégia baseada no uso de palavras, números, imagens, gestos e outros sinais para representar acontecimentos passados e presentes, experiências e conceitos, para resolver problemas práticos.

Assim, assiste-se à transição da *inteligência sensório-motora* para a *inteligência representativa e simbólica*. Nesta nova etapa, a criança é capaz de imitar acontecimentos posteriores à sua ocorrência – *imitação diferida* – e dizer palavras relativas a pessoas ou objectos ausentes pois já possui as imagens mentais correspondentes.

A noção de permanência do objecto está completamente desenvolvida. O bebé já compreende que o objecto continua a existir mesmo quando já não está visível e é capaz de procurá-lo considerando os vários deslocamentos invisíveis que podem ter ocorrido. O desenvolvimento completo desta característica permite que o bebé compreenda a existência de um espaço geral onde ele e os objectos estão incluídos separadamente.

Linguagem: sistema de comunicação baseado em palavras e gramáticas, fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Simultaneamente ao acentuado desenvolvimento perceptivo-motor, a linguagem passa por um processo desenvolvimental que permite uma expressão gradual dos pensamentos e sentimentos e uma estruturação cada vez mais orientada e coerente do conhecimento, o que possibilita a partilha de significados das várias situações e objectos entre as crianças e os adultos que as rodeiam (Craig, 1996).

O desenvolvimento da linguagem reflecte a interacção entre as vertentes física, cognitiva, emocional e social. À medida que as estruturas físicas, necessárias à produção de sons, passam pelo processo de maturação e que as conexões neuronais, necessárias à associação de sons e significados, se tornam activas, a interacção social com os adultos permite o início da natureza comunicativa do discurso do bebé (Craig, 1996).

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, este sofre uma evolução gradual e num sentido cada vez mais complexo. Nos primeiros 6 meses de vida, o bebé desenvolve um repertório elevado de vocalizações. Os seus primeiros sons, para além do choro, são balbucios particularmente após as refeições e o sono. Trata-se do discurso pré-linguístico, percursor do discurso linguístico. É neste período que o bebé adquire a capacidade de reconhecer e compreender os sons da fala e de usar gestos providos de significado. Por exemplo, por volta da 6.ª semana de vida, o bebé vocaliza um vasto conjunto de sons, especialmente quando está sozinho. Só mais tarde começa a imitar os sons que ouve.

No final do primeiro ano, aproximadamente entre os 10 e os 14 meses, o bebé pronuncia a primeira palavra, iniciando o discurso linguístico – expressão verbal destinada a veicular um significado. Inicialmente, este discurso é apenas representado por uma ou duas palavras ou até mesmo algumas sílabas.

Com 13 meses, a maioria das crianças compreende que uma palavra representa um objecto ou acontecimento específico, podendo rapidamente aprender o significado de uma nova palavra.

Entre os 18 e 24 meses, de um modo geral, o bebé começa por juntar duas palavras para expressar uma ideia, embora o discurso linguístico seja pouco associado à idade cronológica. A maioria das crianças que começa a falar mais tarde,

de um modo geral, recupera com relativa facilidade esse "tempo perdido". As primeiras frases, normalmente, relacionam-se com acontecimentos do quotidiano, objectos, pessoas ou actividades familiares.

O desenvolvimento psicossocial

As crianças nascem e desenvolvem-se num ambiente rico em expectativas, regras, atitudes, crenças, valores, tradições e modos de realizar diferentes tarefas. Uma herança cultural com um sistema de valores e normas estabelecidas para o comportamento social são factores promotores do enriquecimento do ambiente que envolve a criança (Craig, 1996).

Ao longo dos dois primeiros anos de vida, a criança passa por mudanças significativas na esfera psicossocial. Neste período, a criança começa a compreender a existência de um meio externo diferenciado do seu próprio corpo, onde esta pode agir e interagir; a existência das múltiplas respostas que o mundo lhe pode apresentar; a multiplicidade de interacções que podem ser estabelecidas entre os elementos da sua família; e a existência de um lado positivo e outro menos positivo das coisas que a rodeiam. Simultaneamente, e de forma gradual e progressiva, a criança começa a compreender o que é ser menino ou menina e os comportamentos que estão associados à especificidade de um género sexual ou de outro.

Aquando do nascimento, o novo ser já possui um determinado estilo na forma como se manifesta. Alguns choram pouco, outros muito; alguns reagem mais intensamente ao desconforto do que outros; uns são mais passivos, outros mais activos.

Com dois anos de idade, aproximadamente, a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra, para começar a formar o que se designa por personalidade.

Personalidade: conjunto de emoções, comportamentos e atitudes relativamente estáveis que caracterizam cada pessoa, distinguindo-a das restantes.

Na primeira metade do século XX, várias abordagens defendem que a personalidade da criança nos primeiros anos de vida é permanentemente moldada pelas acções de agentes externos, tais como o pai e a mãe.

As teorias psicanalistas defendem que a personalidade é formada e definida logo nos primeiros anos de vida. Sigmund Freud desenvolveu um vasto leque de investigações nesta área e defendeu que as experiências vivenciadas pela criança nos primeiros quatro anos de vida têm um papel determinante na construção da personalidade do futuro adulto e na resolução da maioria dos problemas que venham a surgir (Berger, 2000).

Segundo Freud (1964), a figura materna é o único objecto de amor da criança e o protótipo de relacionamentos futuros, sendo a interacção entre a mãe e o bebé fundamental para o seu desenvolvimento.

Assim, Freud, ao apresentar a sua teoria do desenvolvimento psicossexual, vai definir e caracterizar o primeiro estádio – *estádio oral* – vivenciado desde o nascimento até aos 12-18 meses de idade. Tal como o nome refere, a zona erógena neste estádio é constituída pelos lábios e pela cavidade bucal, dado que a alimentação é a

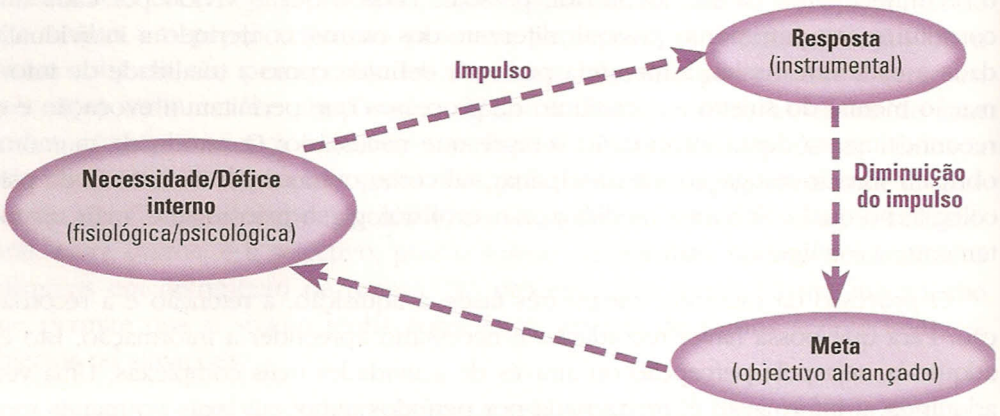


Figura 14 – Ciclo motivacional.

Motivação

A motivação tem sido objecto de estudo central da psicologia, dado ser um importante factor no comportamento, em particular, e nas atitudes, em geral. Associado à motivação encontram-se outros processos mentais, como o pensamento, a linguagem, a aprendizagem, a memória, a emoção, a personalidade, etc.

O sistema motivacional pode ser definido como um processo mental dinâmico que dirige o comportamento a um determinado objectivo. Este processo obedece a um ciclo – o ciclo motivacional (Figura 14).

Gerado por uma necessidade (psicológica ou fisiológica), surge o impulso. Este incita no sujeito a adopção de determinados comportamentos – respostas instrumentais – para atingir o objectivo – meta – que inicialmente provocou a necessidade. Assim, é com a satisfação dessa necessidade que o sujeito finaliza a adopção desses comportamentos orientados. Quando o objectivo é alcançado, o impulso inicial é reduzido (ou eliminado), podendo recomeçar posteriormente.

Existem vários tipos de motivação, de acordo com as necessidades geradas e com as metas alcançadas, entre as quais as motivações fisiológicas (fome, sede, sono...), as motivações combinadas (comportamento sexual, maternal...) e as motivações sociais e cognitivas (afiliação, realização, necessidade de poder, obtenção de conhecimento...).

Investigadores como Maslow, Freud e Nuttin dedicaram-se ao estudo da motivação, desenvolvendo teorias motivacionais de grande relevo para estudos posteriores e aplicáveis a outras áreas do conhecimento.

Inteligência

Até ao momento actual a inteligência é um dos conceitos mais equívocos e complexos e, por isso, objecto de inúmeros estudos multidisciplinares. Ao longo dos tempos a sua definição foi variando de acordo com os valores e convicções

sociais, culturais, históricos e morais. Actualmente, é sublinhado o carácter multifacetado e a complexidade da inteligência. De um modo geral, o conceito de inteligência parece integrar três aspectos: a capacidade de adaptação ao meio, a capacidade de pensar abstractamente e a capacidade de aprender (Monteiro & Santos, 1995b).

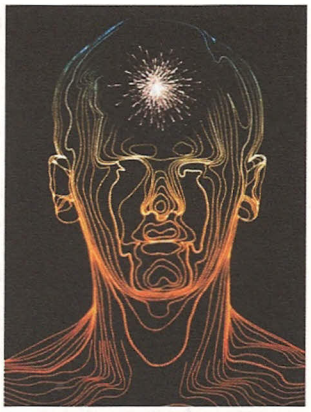


Figura 15 – Inteligência.

Neste contexto, vários autores têm vindo a desenvolver instrumentos de medida da inteligência, o que tem sido objecto de controvérsia e modificações constantes, dada a complexidade do conceito. Binet e Simon criaram a Escala Métrica de Inteligência, constituída por diferentes testes, com o objectivo de medir as capacidades mentais dos sujeitos. No final era obtido um resultado – idade mental – e comparado com a idade cronológica do sujeito.

Mais tarde, em 1916, é usado pela primeira vez o termo Quociente de Inteligência (QI), da autoria de Stern e aplicado à Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon. Adaptada e revista, esta escala passa a denominar-se Escala Sanford-Binet. O QI permite, assim, determinar a relação entre a idade mental (IM) e a idade cronológica (IC) através da seguinte fórmula:

$$QI = \frac{IM}{IC} \times 100$$

Este resultado é, então, analisado segundo uma escala, a qual indica que valores abaixo de 80 representam um risco de debilidade mental e acima de 130 uma inteligência superior.

Na década de 30 do século XX, Wechsler desenvolve um teste de inteligência para adultos – Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos (*Wechsler Intelligence Scale for Adults* – WAIS). Mais tarde, constrói duas escalas específicas para crianças: uma indicada para o nível pré-escolar até ao início da idade escolar (idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos) – Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária (*Wechsler Preschool Scale of Intelligence* – WPPSI) – e a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (*Wechsler Intelligence Scale for Children* – WISC), indicada para o período escolar, desde o 1.° ciclo do ensino básico até ao ensino secundário (idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos). Quer a WAIS, quer a WPPSI e a WISC, ainda hoje são utilizadas como meio complementar de diagnóstico.

De acordo com Chickering (1972), a resolução (positiva) dos três primeiros vectores vai condicionar o desenvolvimento dos restantes e a consequente construção da identidade. Embora este conjunto de vectores se desenvolva independentemente da entrada na universidade, este contexto potencia e acelera o seu desenvolvimento e a sua clarificação, dadas as inúmeras vivências pelas quais passa o estudante universitário.

Outros conceitos integrados na teoria de Chickering são a *diferenciação* e a *integração*, através dos quais o desenvolvimento se processa. A *diferenciação* ocorre quando o jovem adulto percebe a distinção entre conceitos anteriormente idênticos, o que se reflecte na maior variação e clarificação de interesses. A *integração* possibilita o processamento da informação retida – (re)estruturação de novos esquemas mentais organizados e mais complexos que os anteriores. Estes dois processos cognitivos são interdependentes, não ocorrendo de forma isolada e processam-se num sentido cada vez mais complexo e completo.

Ao transitarem para o ensino superior, os jovens adultos são confrontados com múltiplas oportunidades de exploração e investimento, operacionalizadas num conjunto de tarefas em diferentes domínios, tais como académico, social, pessoal, vocacional e institucional. Entre a panóplia de oportunidades gerada no contexto do ensino superior, os jovens são confrontados com múltiplos problemas derivados quer do processo de transição para uma nova fase da vida, quer da adaptação a um novo meio, particularmente sob o ponto de vista académico. Estes problemas são estruturados em três dimensões (Pereira, 1998): as "saudades de casa" (*homesickness*); a evolução da maturidade em simultâneo com a modificação do autoconceito e da auto-estima; os problemas específicos relacionados com o contexto académico (ansiedade e *stress* face os exames e relacionamento com colegas, professores e funcionários).

Assim, o sucesso académico do jovem adulto no ensino superior parece ser compreendido para além das suas capacidades intelectuais, já que a maturidade psicológica adquire um papel fundamental na sua adaptação nesta nova etapa (Baltes *et al.*, 1980; Sprinthall, 1983, cit. por Pereira, 2005).

O processo de transição para o ensino superior é encarado como um processo complexo e multidimensional, englobando vários factores pessoais, interpessoais, sociais e culturais.

No sentido de potencializar o desenvolvimento sob uma perspectiva construtivista, a existência de um ambiente onde convirjam vários sistemas de apoio psicológico, médico, social, desportivo, cultural e pedagógico parece ser fundamental (Arkoff, 1993, cit. por Pereira, 1998).

Os jovens adultos que não frequentam o ensino superior também vivenciam um período de transição, embora mais curto, uma vez que estes assumem determinados papéis sociais (casamento, profissão) um pouco mais cedo (Goldhaber, 1986).

Assim, embora a sequência das tarefas desenvolvimentais dos dois grupos pareça ser idêntica, o *timing* para a sua vivência é distinto.

grande fonte de satisfação neste período. Quando o bebé tem fome, chora e fica irrequieto e só se acalma quando é alimentado, pois ao mamar obtém um grande prazer. A abordagem freudiana defende que chupar o seio é considerado a primeira actividade sexual do bebé, pelo prazer que esse momento lhe proporciona.

Desde que nasce, e ao longo deste estádio, a criança encontra-se num período indiferenciado, não tendo consciência de que o seu corpo se diferencia do da sua mãe. Assim, a qualidade das relações entre a mãe, que o alimenta e cuida, irá reflectir-se na vida futura e nos relacionamentos que venha a desenvolver.

Entre o primeiro ano e o segundo a maturação e o desenvolvimento psicomotor vão permitir à criança reter ou expulsar as fezes, o que promove a passagem para um novo estádio psicossexual – o *estádio anal*. A zona erógena passa a ser a região anal e a mucosa intestinal, pois a sua estimulação proporciona bastante prazer à criança. Nesta fase, a criança já é um pouco mais autónoma, e o facto de saber que pode reter ou libertar as fezes poderá reflectir-se no relacionamento interpessoal da criança com a mãe, na tentativa de afirmar a sua autonomia e realizar as suas vontades. A criança passa, assim, de um ser passivo e dependente do comportamento da mãe para um ser activo, tentando ter algum poder sobre a figura materna.

Segundo a perspectiva freudiana, quer o estádio oral, quer o estádio anal podem ser um período de aparecimento de conflitos psicossexuais com consequências graves a longo prazo.

Erikson (1976b) também realçou a importância da figura materna nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento psicossocial da criança. Desde o nascimento até aos 18 meses, a criança passa pela sua primeira crise psicossocial – *confiança* versus *desconfiança*. Nesta fase, a obtenção ou não de confiança pelo bebé nas pessoas e objectos que o rodeiam está intimamente relacionada com a interacção estabelecida com a mãe. Se desta relação resultar um sentimento de desconfiança, o mundo é percepcionado pela criança como um local hostil e imprevisível, o que se poderá reflectir na dificuldade em estabelecer relações futuras com os demais. Se a crise psicossocial for resolvida positivamente, então predominará o vector confiança e a criança desenvolverá a esperança e o impulso como elementos-chave no estabelecimento de relacionamentos futuros.

Tal como a abordagem freudiana, a perspectiva psicossocial do desenvolvimento defende que o momento da alimentação é o contexto adequado para a transmissão de sentimentos de confiança, necessários à resolução positiva desta crise.

A crise psicossocial seguinte, denominada por *autonomia* versus *dúvida e vergonha*, ocorre entre os 18 meses e os 3 anos, aproximadamente. Este período é dominado pela contradição entre a autonomia e o consequente exercício de uma vontade própria e o seu vector negativo, caracterizado pela dúvida e vergonha de quem receia expor-se demasiado quando ainda se sente tão dependente de figuras externas. Segundo Erikson (1976b), a chave para a resolução positiva desta crise, isto é, para a obtenção de um sentimento de autonomia, passa sobretudo pela protecção e orientação parental. Se a criança se sentir protegida no seu processo de autonomização, irá desenvolver e incrementar sentimentos de força de vontade e autocontrolo como virtudes básicas da resolução positiva desta crise.

Nas décadas de 60-70 do século XX, Mary Ainsworth desenvolveu um trabalho fundamental no estudo e análise do processo de vinculação, definido como a necessidade de estabelecimento de contacto e de laços emocionais entre o bebé e a mãe e outras figuras próximas. Segundo Ainsworth (1973), a vinculação é considerada uma necessidade tão importante como a alimentação e a sexualidade para o desenvolvimento do ser humano, não sendo resultado de um processo de aprendizagem.

Vinculação: *relação recíproca e duradoura* entre o bebé e a mãe ou outra figura próxima do bebé, em que cada um contribui para a qualidade da mesma.

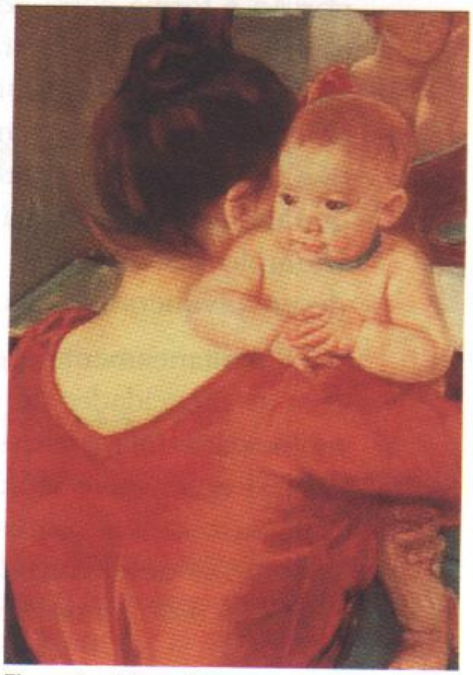


Figura 1 – *Mãe e filho*, de Auguste Renoir.

Praticamente qualquer actividade do bebé, tal como sugar, olhar, sorrir e abraçar a figura parental, que provoque uma resposta dessa pessoa pode ser um comportamento de procura de vinculação. Estas aproximações são bem sucedidas quando a mãe responde calorosamente, expressa contentamento e oferece ao bebé contacto físico frequente e liberdade para explorar (Ainsworth, 1973).

Embora grande parte da investigação no desenvolvimento da vinculação se focalize na interacção mãe-bebé, actualmente tem sido atribuído à figura paterna um papel fundamental no processo de vinculação. O bebé pode estabelecer fortes laços com uma variedade de pessoas e objectos do meio em que está integrado. Quando os pais assumem um papel significante na sua vida, a vinculação pode ser tão forte quanto a que fosse estabelecida com a figura materna. Frequentemente, é adoptada uma expressão substituta dos conceitos pai/mãe, designada por *caregiver*, alguém capaz de cumprir as mesmas funções da mãe/do pai e com quem a criança pode estabelecer vinculação.

O período pré-escolar: dos 2 aos 6 anos de idade

O desenvolvimento prossegue a um ritmo consideravelmente acelerado ao longo do período pré-escolar, situado cronologicamente entre os 2 e os 5-6 anos de idade. A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua. Com 5 anos já é bastante diferente da criança com 2 anos. A primeira tem uma linguagem mais fluente que a segunda e o seu pensamento possui características distintas do da criança com dois anos. Da mesma forma, a independência demonstrada pela criança de 5 anos na imposição da sua autonomia é bem diferente da criança de 2 anos, que ainda se encontra num período inicial de afirmação da sua autonomia. As diferenças verificadas entre estes dois grupos etários não são estanques e isoladas, mas encontram-se conectadas entre si, evoluindo segundo um processo organizado e coerente (Sroufe, Cooper & DeHart, 1996).

Neste período, a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento. Assim, é difícil imaginar uma criança neste período sossegada, com um pensamento lógico e totalmente coerente ou a agir realisticamente.

O desenvolvimento físico

Entre os 2 e os 6 anos de idade o corpo da criança perde um pouco a estrutura infantil que até aí o caracterizava, verificando-se mudanças no tamanho, proporção e forma corporais. Durante este período, a criança cresce cerca de 7 centímetros e aumenta cerca de 2 quilos por ano. A motricidade grossa evolui significativamente, possibilitando que, por volta dos 5 anos, a criança desenvolva diversas actividades com mais flexibilidade e rigor. As actividades de motricidade fina, tais como pegar adequadamente no lápis ou fazer o laço no sapato, evoluem gradualmente sob uma orientação frequente. O aperfeiçoamento do traço, por exemplo no desenho, evolui progressivamente, estando correlacionado com o desenvolvimento intelectual.

Simultaneamente, verifica-se um rápido desenvolvimento cerebral relacionado com as capacidades de uma aprendizagem mais complexa e do aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa (Craig, 1996). Neste sentido, à medida que vai crescendo, a criança desenvolve rápidas respostas a variados estímulos, sendo capaz de controlar o impacto dessas respostas. A maturação cerebral e o processo de maturação biológica vão-se desenvolvendo, permitindo, assim, falar-se em *biological readiness*, isto é, por volta dos 6 anos a criança "está pronta" para o processo de literacia.

O desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo, iniciado antes do nascimento, evolui ao longo do período pré-escolar. Nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro sem-número de personagens e fantasias.

Durante vários anos, a natureza do pensamento mágico e egocêntrico da criança pré-escolar foi compreendida à luz das concepções cognitivas defendidas por Piaget. De acordo com o autor, a principal diferença entre a primeira infância (até aos 18-24 meses, aproximadamente) e o período pré-escolar é o recurso ao pensamento simbólico, isto é, a criança passa a poder representar objectos ou acções por símbolos. Por exemplo, ao falar, ao brincar ao faz-de-conta ou ao desenhar, esta exerce a função simbólica, uma vez que vai representar uma coisa por outra. Assim, ao desenhar uma roda poderá dizer que é um carro; um pau pode representar para ela um carro ou um cavalo, ralha à boneca porque se portou mal; improvisa um palácio no seu quarto de brinquedos.

Pensamento simbólico: pensamento infantil, que envolve o uso de palavras, gestos, imagens e acções para representar ideias, pensamentos ou comportamentos.

Piaget denominou este período por estádio pré-operatório (localizado entre os 2 e os 7 anos), isto é, o período antecedente ao pensamento operatório, o qual se caracteriza pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos.

Pensamento pré-operatório: segundo Piaget, termo designativo do pensamento das crianças com idades entre os 2 e os 6 anos, as quais ainda não desenvolveram o uso de princípios lógicos do pensamento.

© 1978, Quino (Joaquin Salvador Lavado)

Figura 2 – *Toda a Mafalda.*

No estádio pré-operatório estão presentes dois subestádios:

- Pré-conceptual/exercício da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos);
- Pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos).

O pensamento pré-operatório reflecte várias características, entre as quais se destaca o egocentrismo intelectual, isto é, o entendimento pessoal de que o mundo foi criado para si, acompanhado pela incapacidade de compreender as relações entre as coisas (**Monteiro & Santos, 1996**). Assim, o egocentrismo reflecte a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista. Por exemplo, frases como *Há vento porque estou com calor*, *A Lua segue-me*, reflectem este egocentrismo. À medida que a criança progride para o estádio seguinte, vai perdendo este egocentrismo.

Egocentrismo: tendência para compreender e interpretar as situações sob o próprio ponto de vista, numa perspectiva autocentrada.

Além de egocêntrico, o pensamento pré-operatório é um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica.

Figura 3 – *Toda a Mafalda.*

Este tipo de pensamento baseia-se, sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo e o geral do particular.

Pensamento intuitivo: forma de pensamento subjectiva, imediata e directa.

O segundo subestádio – pensamento intuitivo – está presente a partir dos 4 anos, onde se verifica alguma descentração cognitiva, o que permite um avanço na resolução de alguns problemas e a realização de várias aprendizagens. Contudo, ainda é um pensamento irreversível, dado que a criança, quando sujeita a determinadas situações perceptíveis, não compreende a diferença entre transformações reais e aparentes e ainda não possui uma lógica do conjunto, percepcionando um acontecimento em partes separadas.

Um exemplo bastante utilizado para verificar a reversibilidade do pensamento é apresentar duas réguas em posição paralela e com o mesmo comprimento à criança (esta terá que concordar com o igual comprimento das réguas). Na sua presença, deslocar uma das réguas e questionar sobre o comprimento das réguas. Provavelmente, nesta etapa desenvolvimental, a criança responderá que a régua deslocada é maior que a outra e raramente dirá que são iguais porque apenas houve deslocamento da régua.

Outra abordagem do desenvolvimento cognitivo, particularmente deste período etário, é a teoria de Vigotsky (1978). Tal como defendem os desenvolvimentalistas, as crianças, desde cedo, envolvidas num mundo de desafios e fantasia, são activos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante.

A abordagem de Vigostky vai mais além. Segundo a teoria da aprendizagem social, a criança é um interveniente activo nas aprendizagens que realiza mas não o faz sozinha; a sua acção está integrada no contexto social em que se situa. Ao confrontar os adultos com as múltiplas e frequentes questões que lhes coloca, a criança espera uma resposta da sua parte. Deste modo, a presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, dado que a criança desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas.

A cognição é, assim, considerada como uma actividade social que se desenvolve através da orientação dos pais e de outros adultos que integram a esfera social da criança, motivando e orientando a construção das suas aprendizagens.

Simultaneamente à evolução do pensamento da criança pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem evolui de forma escarpada, tornando-se num factor primordial na cognição da criança. O seu léxico mental aumenta significativamente e com bastante facilidade a criança atribui um significado para cada palavra aprendida, categorizando-a numa estrutura mental onde se encontram palavras familiares. Do mesmo modo, no período pré-escolar, a criança demonstra uma relevante evolução na compreensão das formas gramaticais mais básicas, embora também se verifique com bastante frequência a sua aplicação desadequada. Neste contexto, a orientação e o apoio dos pais e adultos significativos no desenvolvimento da linguagem é fundamental.

O desenvolvimento psicossocial

Durante o período pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico. Esta vai aprendendo o que se espera dela, quer na sua família quer na comunidade, isto é, o que está certo e errado, o que é bom e mau para os rapazes e raparigas da sua idade. Por outras palavras, a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida.

O período desenvolvimental entre os 2 e os 6 anos está associado ao maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança. Este processo é complexo, englobando altos e baixos nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos, bem como nos efeitos cumulativos das situações que vai vivenciando.

Nos últimos anos, várias perspectivas teóricas têm vindo a dedicar-se ao estudo do desenvolvimento psicossocial humano, em geral, e da criança, em particular.

No desenvolvimento psicossocial, segundo a perspectiva psicodinâmica, são enfatizados os sentimentos, as pulsões e os conflitos desenvolvimentais com que a criança se vai confrontando. Esta deve aprender a lidar com fortes emoções, tais como a ansiedade, no contexto social em que se encontra. Do mesmo modo, a criança deve lidar com os próprios sentimentos de autonomia e independência para que gradual e progressivamente possa controlar os ambientes físico e social em que se encontra.

O modo como a criança desenvolve as estratégias de controlo foi explorado por vários teóricos psicodinâmicos, especialmente Erikson. Segundo o investigador, as crianças incapazes de resolver os primeiros conflitos psicossociais podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro (Erikson, 1963).

Erikson designou a crise psicossocial, localizada entre os 3 e os 6 anos de idade, de *iniciativa* versus *culpa*. A identidade pessoal e cultural que se constrói entre os 2 e os 6 anos é acompanhada por múltiplas e intensas emoções que as crianças devem aprender a integrar na própria estrutura da personalidade. Contudo, integrar nessa estrutura sentimentos de medo, ansiedade, ira, afecto e alegria, bem como a curiosidade sexual vivida nesta fase, não é tarefa fácil. Frequentemente, as crianças encontram soluções para este desafio, mas também experienciam uma série de conflitos internos para encontrar essas soluções. Assim, Erikson (1963) enfatiza o sentido de independência da criança, o propósito e a direcção na vivência de desafios e resolução de problemas, a que chamou *iniciativa*. Esta fase é a continuidade do estádio anterior – *autonomia* versus *dúvida/vergonha* – mas de forma mais amadurecida.

Segundo o autor, o perigo desta fase passa por um sentimento de culpa relacionado com objectivos traçados e não cumpridos, dada a ausência de sentimentos promotores de atitudes de iniciativa. Nesta situação, a culpa é internalizada, isto é, a criança interioriza o mundo exterior, particularmente a culpa sentida, com as suas regras e normas, adequando os seus comportamentos a essa realidade (Erikson, 1976a).

Por outro lado, a criança com uma atitude de iniciativa sente-se estimulada e vê como estimulante a multiplicidade de desafios com que é confrontada; apresenta um raciocínio ágil e desimpedido, traduzido em comportamentos autónomos, com energia para superar rapidamente os fracassos e aproximar-se dos desafios de forma precisa e invariável, ainda que estes pareçam incertos e arriscados.

A iniciativa acrescenta à autonomia a capacidade de empreender, planificar e realizar uma tarefa pelo prazer que a criança tem em estar activa e em movimento (Erikson, 1976a).

A abordagem freudiana, integrada na perspectiva psicodinâmica, considera que entre os 3 e os 5-6 anos a criança se encontra no chamado *estádio fálico*, uma vez que a zona erógena é a região genital. Nesta fase, o interesse das crianças é orientado para questões do tipo: *Como nascem os bebés? De onde vêm?* Também nesta fase demonstram relevante interesse nas diferenças anatómicas entre os sexos e na relação entre os pais e entre homens e mulheres, o que pode promover alguns comportamentos exibicionistas e de expressão de curiosidade (Monteiro & Santos, 1996a).

Édipo: figura da mitologia grega que, sem ter consciência, mata o pai, Laios, e casa com a mãe, Jocasta.

Freud (1938) teve particular interesse neste estádio por ser durante este período que as crianças vão vivenciar o chamado complexo de Édipo. Segundo o autor, nesta fase, o rapaz sente uma forte atracção pela mãe – a quem esteve sempre ligado desde o nascimento –, sentida agora de modo diferente. A sexualidade, até então de natureza auto-erótica, passa a ser investida na figura materna. No entanto, ao descobrir o tipo de relação vivida entre os pais, o rapaz sente-se um rival do pai por considerá-lo um intruso.

Electra: figura da mitologia grega, filha de Agamémnon, que instiga o irmão a matar a mãe para se vingar por esta ter morto o pai.

Na rapariga, o complexo de Édipo – também designado por complexo de Electra – tem uma importante diferença do rapaz; também desde cedo a rapariga é muito ligada à mãe, mas, nesta idade, vai investir e seduzir o pai. No entanto, neste caso, é mais difícil rivalizar com a mãe, pois a criança receia perder o seu amor.

O complexo edipiano é atravessado por receios, angústias, pelo medo fantasiado da castração, por comportamentos agressivos e por sentimentos de culpa.

Ainda que pontualmente, alguns dos complexos são vividos de forma inversa, ou seja, a criança investe e seduz o progenitor do mesmo sexo.

Identificação: mecanismo de defesa, segundo a perspectiva freudiana, que faz com que a pessoa adopte o papel e atitudes de alguém com poder para si.

A resolução do complexo de Édipo é ultrapassada pela renúncia ao desejo sexual pelo progenitor e por um processo de identificação com o progenitor do mesmo sexo. Uma vez que o rapaz ou a rapariga não podem substituir o progenitor do mesmo sexo, adoptam os seus comportamentos e formas de estar.

Superego: instância da estrutura psíquica com funções morais e constituída pelos pais introjectados, idealizados na infância.

No final desta etapa a estrutura da personalidade está formada com a existência de um superego, isto é, a parte da personalidade autocrítica, de julgamento e internalizadora

das regras morais transmitidas pelos pais e pela sociedade. A criação do superego impõe a adopção de comportamentos de género adequados ao rapaz e à rapariga e a adopção do castigo para os que não têm esses comportamentos.

A perspectiva freudiana considera que a forma como se resolve o complexo edipiano influenciará a vida afectiva futura.

Em contraste com as teorias psicanalíticas, as perspectivas da aprendizagem defendem que os papéis de género aprendidos e adoptados são o resultado do meio exterior – *nurture* – e não apenas de factores internos e biológicos – *nature*. As diferenças de género, tão claras por volta dos 5 anos, são resultado de contínuo reforço e punição externos, bem como através da aprendizagem por imitação de um modelo – modelagem – e não tanto o produto de um estádio interno específico.

Os pais, pares e professores tendem a recompensar os comportamentos adequados a cada género sexual. No entanto, os rapazes parecem ser mais envolvidos na aprendizagem de comportamentos de género masculino do que as raparigas a comportamentos de género feminino e mais facilmente são criticados ao adoptarem qualquer comportamento etiquetado como feminilizado do que as raparigas denominadas "maria-rapaz" (Berger, 2000).

Estas e outras teorias parecem sugerir que, quer a biologia quer a sociedade (sexo e género), têm uma forte influência no desenvolvimento e na construção da identidade de género da criança.

Identidade de género: a tomada de conhecimento e o sentimento de que se é rapaz/homem ou rapariga/mulher e a capacidade para percepcionar essa característica nas outras pessoas.

As crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico. O controlo exercido pelos pais e restantes agentes educativos, bem como as técnicas básicas da disciplina, afectam o desenvolvimento psicossocial das crianças.

Actualmente, um factor determinante na influência do desenvolvimento social no período pré-escolar parece ser a televisão, já que, em média, nesta idade, as crianças passam cerca de 2 a 3 horas diárias em frente à televisão.

© 1978, Quino (Joaquín Salvador Lavado)

Figura 4 – *Toda a Mafalda.*

Esta, de acordo com o conteúdo transmitido, pode ser fonte de violência e agressividade posteriormente interiorizada pelas crianças, sobretudo se estas estão rodeadas por modelos agressivos na sua família. Por outro lado, a investigação

Comportamento pró-social: comportamentos de partilha, ajuda e cooperação em prol do benefício dos outros.

demonstra também que determinados programas parecem ter a capacidade de promover comportamentos pró-sociais e fomentar o desenvolvimento de tarefas e competências escolares.

O período escolar: dos 6 aos 11-12 anos

A faixa etária compreendida entre os 6 e os 11-12 anos é geralmente recordada por muitos como os melhores anos da sua vida. De facto, se verificar tudo o que aí é vivido e o modo como se processa, motivos válidos não faltarão para justificar a avaliação de tal recordação.

O desenvolvimento físico geralmente ocorre discretamente e livre de problemas geradores de maior ansiedade, permitindo a aquisição de múltiplas habilidades físicas.

O desenvolvimento cognitivo permite a realização de aprendizagens rápidas e de um pensamento lógico não demasiado abstracto. Tais aprendizagens parecem ser realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade que, por vezes, no futuro, tendem a diminuir.

O contexto social em que a criança se insere parece perfeito: os pais são os seus heróis, os professores justos e os amigos leais.

O raciocínio moral e o comportamento da criança nesta fase atingem um patamar onde o que é certo parece claramente distinto do que é errado, sem a ambiguidade e os frequentes conflitos que complexificam esta distinção na adolescência.

Esta fase é designada por *período escolar*, já que, de um modo geral, em praticamente todas as culturas, as crianças estão preparadas e disponíveis para a aprendizagem.

O desenvolvimento físico

Para a maioria das crianças o período escolar é uma fase de crescimento mais lento, mas de aperfeiçoamento das capacidades físicas anteriormente adquiridas e de aprendizagens de novas habilidades, tais como ler e escrever. Durante o período escolar as crianças crescem mais lentamente do que em qualquer outro período até à adolescência. A variação no tamanho, forma e maturação corporais é provocada pelos genes, pela nutrição, pela família e pela própria estrutura da sociedade. Nas sociedades actuais, e no modo de vida industrializado, parece ser cada vez maior o número de crianças com problemas de saúde, tais como a asma (dados os níveis de poluição e a diminuição da permanência em ambientes externos saudáveis), que afectam significativamente o seu bem-estar.

Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças do período escolar estão capazes de desempenhar qualquer tarefa motora desde que esta não exija níveis de esforço ou de abstracção, característicos de etapas desenvolvimentais posteriores. Rapazes e raparigas parecem possuir potenciais motores semelhantes, sendo que as diferenças significativas que possam existir entre crianças derivem de factores genéticos, maturacionais e ambientais, mais do que da especificidade sexual.

© 1978 Quico Lisboa Salvador Lavado

A aquisição da motricidade grossa e fina é fundamental para a prática de actividades e de outras aprendizagens escolares.

O desenvolvimento cognitivo

É facilmente perceptível a capacidade cognitiva das crianças no período escolar, já que diariamente se encontram activas no desempenho das suas tarefas. A maioria das crianças entre os 6 e os 12 anos não só aprende com relativa velocidade e facilidade os conteúdos escolares, mas também memoriza e repete partes de filmes, livros ou músicas. É nesta fase que se adquire o sentido do "jogo do pensamento", isto é, encaram o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual, pois começam a compreender que o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de acção, a construção de alternativas e a consistência na sua resolução (**Berger, 2000**).

© 1978, Quino (Joaquín Salvador Lavado)

Figura 5 – *Toda a Mafalda.*

Para Piaget, a criança em idade escolar (entre os 6-7 e 11-12 anos) encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto – *estádio das operações concretas*.

Neste estádio, o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais. Deste modo, o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo. Começa por focalizar-se num aspecto e depois noutro de um determinado objecto, usando o raciocínio lógico para estabelecer diferenças (ou semelhanças) entre eles. Do mesmo modo, pode avaliar e estabelecer relações causa-efeito, especialmente se à sua frente tem um objecto e observa as suas transformações.

Operações: segundo Piaget, são acções interiorizadas, isto é, executadas já não materialmente, mas interiormente e simbolicamente; acções que podem combinar-se de todas as maneiras e, em especial, que podem ser invertidas, sendo reversíveis.

A reversibilidade de pensamento permite que a criança entenda que se, por exemplo, 3 + 3 são 6, 6 – 3 são 3, ou seja, já é capaz de compreender que, se é possível somar, também é possível subtrair e essas operações estão relacionadas. O quadro 2, onde estão registadas experiências de conservação da matéria sólida e líquida, é exemplificativo deste tipo de raciocínio em comparação com o pensamento pré-operatório do estádio anterior, impeditivo deste tipo de raciocínio.

Quadro 2 – Exercícios avaliativos dos vários tipos de conservação

Tipo de conservação	Apresentação inicial	Transformação	Questão colocada	Resposta da criança pré-operatória
Volume	Dois copos iguais com água	Verter a água de um dos copos para um copo mais alto e estreito	"Qual o copo com mais água?"	"O copo mais alto."
Número	Duas linhas iguais de moedas	Aumentar o espaço entre as moedas de uma das linhas	"Qual a linha com mais moedas?"	"A mais longa."
Substância	Duas bolas iguais de plasticina	Transformar uma das bolas num rolo fino e comprido	"Qual das peças tem mais plasticina?"	"A mais comprida."
Comprimento	Dois paus de igual comprimento	Mover um pau	"Qual dos paus é mais longo?"	"O que está mais à direita."

Adaptado de Berger (2000)

Conservação: designação piagetiana da capacidade de entender a permanência e a constância dos objectos, apesar das transformações da forma.

Inferência lógica: obtenção de conclusões através de evidências nem sempre visíveis.

Quando a criança tem a noção da conservação da matéria sólida (adquirida cerca dos 7 anos), ou líquida (aos 8 anos, aproximadamente), é capaz de recorrer ao raciocínio lógico e reversível, através do uso da inferência lógica.

Posteriormente, são adquiridas as conservações do peso (cerca dos 9 anos) e do volume (cerca dos 11 anos).

Devido aos esquemas mentais característicos do pensamento operatório, a criança é capaz de compreender a relação entre a parte e o todo, a noção de tempo, de espaço e de velocidade, de realizar operações de classificação e seriação e de adquirir a conservação do número (Monteiro & Santos, 1996a).

No quadro 3 estão registadas sinteticamente as propriedades dos pensamentos pré-operatório e operatório-concreto.

Quadro 3 – Comparação entre o pensamento pré-operatório e o pensamento operatório-concreto

Estádio cognitivo	Período etário	Características do pensamento
Pré-operatório	2-5/7 anos	Rígido e estático Irreversível Focalizado no aqui-e-agora Centrado numa dimensão Egocêntrico Focalizado na evidência sensorial Intuitivo
Operatório-concreto	5/7-12 anos	Flexível Reversível Não limitado ao aqui-e-agora Multidimensional Menos egocêntrico Marcado pelo uso da inferência lógica Marcado pela procura de relações causa-efeito

Adaptado de Berger (2000)

A transição do pensamento pré-operatório para o pensamento operatório-concreto não ocorre repentinamente. Trata-se da realização de um conjunto de tarefas desenvolvimentais que requerem oportunidades e tempo de experimentação, manipulação e aprendizagem sobre os objectos e materiais do contexto circundante à criança. À medida que esta explora o ambiente físico, questiona-se a si própria e vai tentando obter possíveis respostas, adquirindo um tipo de pensamento mais complexo e evoluído.

© 1978, Quino (Joaquín Salvador Lavado)

Figura 6 – *Toda a Mafalda.*

O desenvolvimento psicossocial

A idade escolar transporta a criança num contexto social onde esta interage frequentemente com os pares, professores e outros adultos desse contexto. O seu relacionamento com os pais e com os irmãos é agora balançado por uma série de relacionamentos estabelecidos com outros elementos dos contextos em que se insere. Aí, a criança descobre novas regras, rituais e autoridades, mas também uma nova liberdade, amizades e um leque de novas oportunidades.

À medida que o mundo social da criança se expande, maior é a percepção de conflitos e de momentos de maior ansiedade, particularmente na sua família. As crianças com uma família onde predomine a tragédia, a pobreza, o divórcio ou o abuso de álcool e drogas, vêem-se obrigadas a desenvolver um determinado conjunto de estratégias para lidar com essas situações e com um impacto significativo no desenvolvimento da sua personalidade.

Ao longo do período escolar, as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros, o que possibilita a continuidade e o aperfeiçoamento na construção do autoconceito. Este e a compreensão social pelos que a rodeiam, permitem que a criança construa um padrão de respostas perante o mundo social e reconheça a importância dos outros na sua vida.

Freud definiu o período escolar como *estádio de latência* (entre os 5-6 anos e a puberdade). Nesta fase, a criança vai passar por uma espécie de esquecimento dos acontecimentos e sensações vividos nos anos anteriores, através de um processo designado por amnésia infantil. Consequentemente, neste estádio haverá uma diminuição da actividade sexual, parcial ou totalmente, dando lugar ao desenvolvimento de múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais. Segundo a perspectiva freudiana, uma das aprendizagens é a compreensão dos papéis sexuais na sociedade em que se vive.

A existência do superego vai veicular a preocupação para questões morais e vai controlar a libido, através da manifestação de sentimentos como vergonha e pudor.

Erikson, ao expandir as ideias freudianas, defende que a questão central presente no período escolar é a vivência do conflito psicossocial *indústria* versus *inferioridade*. A palavra indústria é utilizada por Erikson para simbolizar conceitos como produtividade, desenvolvimento, aprendizagem e competência. Esta é uma fase de grande actividade, onde as crianças investem as suas capacidades em vários contextos e são recompensadas pelos seus esforços.

A vertente negativa desta crise é o sentimento de inferioridade e de inadequação por não se sentir segura nas suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social.

As virtudes advindas da resolução positiva desta crise são a capacidade e o método, o que se reflecte numa auto-imagem positiva e na motivação cada vez maior para a resolução de problemas e de novas aprendizagens.

O estabelecimento de amizades é um marco central deste período desenvolvimental. Através da amizade, as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interacção social e a sua auto-estima vai-se desenvolvendo. Os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações. Com o passar do tempo, o grupo de pares vai sendo cada vez mais importante na vida das crianças e a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante.

Grupo de pares: grupo de indivíduos com idades e estratos sociais semelhantes que jogam, brincam ou estudam juntos.

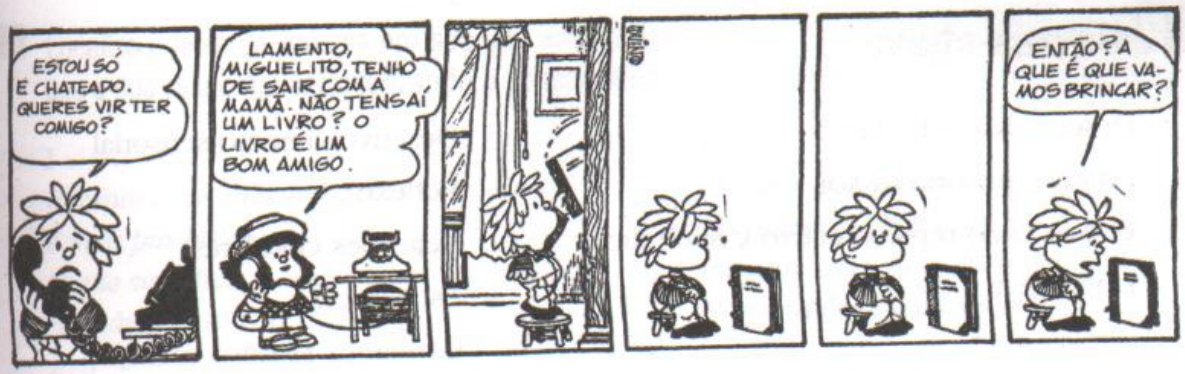


Figura 7 – *Toda a Mafalda.*

O estatuto de cada criança no grupo de pares é baseado na própria capacidade de ajustamento ao grupo. As crianças entusiastas, cooperativas e responsivas tendem a ser as mais populares no grupo. Do mesmo modo, a inteligência, o desempenho escolar e a capacidade desportiva também parece influenciar a popularidade das crianças no grupo, dependendo dos valores pelos quais este é regido. As crianças menos participativas são menos populares entre os pares, factor que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição da auto-estima, por vezes de forma irreversível na sua vida.

Figura 8 – *Toda a Mafalda.*

O modo como cada criança lida com estes problemas depende do número e da natureza de situações ansiosas que possa ter vivenciado, da consistência das suas capacidades e, não menos importante, do suporte social que recebe.

Resumo

A infância, fase desenvolvimental caracterizada por relevantes aquisições e modificações, está estruturada em três fases, estas compreendidas num período etário aproximado. Estas fases correspondem aos dois primeiros anos de vida, ao período pré-escolar e ao período escolar. Piaget, Freud e Erikson consideram-nas etapas fundamentais no desenvolvimento humano pelas aquisições cognitivas e sociais que desenvolvem. Deste modo, a criança ocupa e ocupará um papel indispensável na família e na sociedade.

Palavras-chave

Desenvolvimento físico
Estádio sensório-motor
Pensamento representativo e simbólico
Linguagem
Estádio anal
Autonomia *vs* vergonha
Motricidade
Egocentrismo intelectual
Realismo
Iniciativa *vs* culpa
Identidade de género
Conservação
Estádio de latência
Desenvolvimento sensorial
Reflexo
Reacções circulares
Estádio oral
Confiança *vs* desconfiança
Vinculação
Pensamento pré-operatório
Animismo
Finalismo
Estádio fálico
Pensamento operatório-concreto
Inferência lógica
Indústria *vs* inferioridade

Actividades

1. Como futuro educador, como poderá interagir com as crianças no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem?

   (Encorajar a comunicação de todas as maneiras possíveis – através de expressões faciais, gestos e palavras. A comunicação deve ser responsiva, simples e repetida.)

2. Para o melhor e para o pior, o grupo de pares torna-se uma importante influência na vida da criança durante os primeiros anos escolares. Por vezes, as experiências no grupo de pares são estruturadas pelos adultos através da criação de uma equipa desportiva, de clubes, de uma multiplicidade de desportos, de grupos de línguas, etc. Outras experiências de grupo têm lugar longe da supervisão dos adultos.

   Recorde as suas primeiras experiências ao longo dos seus primeiros anos escolares. Quais foram as experiências, capacidades e valores mais positivos, desenvolvidas no grupo de pares, nessa altura?

   Houve alguma circunstância particular que promovesse esses acontecimentos positivos?

   Os adultos que o rodeavam ajudavam-no na vivência dessas experiências ou a sua presença foi irrelevante?

   Quais foram as experiências mais negativas que viu associadas à influência dos pares? Como poderiam ter sido evitadas ou prevenidas?

   Algum dos seus colegas de turma experienciou uma interacção excepcionalmente negativa com o grupo de pares (tal como ser ridicularizado ou mostrar comportamentos de risco)? Como poderiam ter sido evitadas algumas dessas situações?

3 Localize a letra da música em seguida apresentada numa das etapas da infância e justifique a sua resposta, caracterizando o pensamento da criança nessa etapa.

I

Por que você é flamengo
E meu pai botafogo
O que significa
"Impávido colosso"?

(...)

Refrão
Well, well, well
Gabriel...

(...)

II

Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem
Por onde os filhos saem

III

Por que a gente espirra
Por que as unhas crescem
Por que o sangue corre
Por que a gente morre

IV

Do que é feita a nuvem
Do que é feita a neve
Como é que se escreve
Réveillon

Paula Toller/Dunga, 2004

Bibliografia específica

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. *In* Bettye M. Caldwell & Henry N. Ricciuti (eds.), *Review of child development research* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence.* Fifth Edition. New York: Worth Publishers.

Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1989). *A relação mais precoce. Os pais, os bebés e a interacção precoce.* Lisboa: Terramar.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1976a). *Infância e sociedade* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Freud, S. (1938). *The basic writings of Sigmund Freud.* New York: Modern Library.

Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis: Vol. 23. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud.* James Strachey (ed.). London: Hogarth Press. (Publicação original em 1940).

Gomes Pedro, J. (1985). O comportamento do recém-nascido (2): os processos sensoriais. *Jornal de Psicologia*, 4, 3, pp. 8-17, Porto.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996). *Psicologia. 1.° volume.* Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1962). *Plays, dreams, and imitation.* New York: Norton.

Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente.* Brasil: Pioneira.

Sroufe, L. A., Cooper, R. G. & DeHart, G. B. (1996). *Child Development. Its Nature and Course.* Third Edition. New York: McGrawHill.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

2.2.2. Adolescência

Figura 9 – Adolescência.

A adolescência – etapa desenvolvimental entre a infância e a idade adulta – é talvez o período mais desafiante e complexo que o ser humano experiencia. Nesta fase, situada entre os 11 e 21 anos, aproximadamente, o adolescente vivencia um contínuo de descobertas, tentando ultrapassar as fronteiras do possível, numa sucessiva corrente de revelações e desilusões.

Do latim *adolescere*, "crescer", "amadurecer", o conceito relaciona-se com o crescimento físico, psicológico, social e humano do indivíduo.

O início da adolescência é marcado por súbitas e múltiplas mudanças físicas universais, embora a forma de se manifestarem e o *timing* em que ocorrem varie de acordo com as características genéticas de cada um, bem como dos factores externos.

As mudanças cognitivas e sociais características desta fase também variam, do mesmo modo, de sujeito para sujeito, estando na base da sua formação uma multiplicidade de factores externos e internos ao organismo.

Apesar da variabilidade inerente a esta fase, este grupo desenvolvimental passa por um todo experiencial comum. Todos os sujeitos são confrontados com as mesmas tarefas desenvolvimentais, tais como a readaptação à sua nova imagem e estrutura corporais, o despertar da sexualidade e a aquisição de novas formas de pensamento.

Nos seus objectivos de vida integram-se principalmente a maturidade emocional e a independência económica. Estamos, assim, perante a emergência de um ser adulto.

Fases da adolescência

A adolescência implica um processo evolutivo ao longo de três estados de maturação: orgânico, psicológico e social. Cada estado de maturação reflecte uma fase de transição da criança para o ser adulto (Tavares & Alarcão, 2002).

Assim, poder-se-á considerar a evolução da adolescência ao longo de três fases, estas caracterizadas pela vivência e aquisição de diversas competências (Quadro 4). Em cada uma das fases a ideia de transição marca a personalidade do adolescente e esta vai evoluindo gradual e progressivamente.

Quadro 4 – Evolução das principais características da adolescência ao longo da idade

Aspectos / Fases	Físicos *O corpo*	Cognitivos *O pensamento*	Sociais *A vida social*	Pessoais *O Eu*
Inicial (11-14 A)	⊙	⊙	⊙	⊙
Intermédia (13-16 A)	⊙	⊙	⊙	⊙
Final (15-21 A)	⊡	⊡	⊡	⊡

Adaptado de Tavares & Alarcão (2002)

Este quadro apresenta uma perspectiva holística, evolutiva e integrativa das características que se desenvolvem ao longo da adolescência. Em cada fase verifica-se a expansão de um grupo de características, embora estas se manifestem nas fases anteriores e seguintes. Assim, a personalidade do adolescente expressa-se através de uma linguagem específica baseada num determinado conjunto de aspectos.

As mudanças físicas manifestam-se sobretudo na fase inicial, também designada por puberdade ou pré-adolescência (entre os 11 e 14 anos) e, ainda que de forma menos acentuada, ao longo das fases seguintes. Na fase intermédia, isto é, na adolescência propriamente dita (entre os 13 e 16 anos), salienta-se o desenvolvimento cognitivo, embora a sua reestruturação e evolução tenha começado na fase inicial e continue até à fase final. Na fase final da adolescência (entre os 15 e 21 anos), os aspectos sociais, após uma manifestação não muito acentuada, expressam-se de forma significativa.

Estas fases não são estanques nem independentes. As suas principais características encontram-se nas outras fases e interferem na forma como cada uma é ultrapassada.

Adolescência inicial – desenvolvimento físico

Das mudanças que ocorrem na adolescência, a mais visível é ao nível da estrutura física. Paralelamente às mudanças estruturais ocorrem importantes modificações no funcionamento de diversos órgãos e sistemas, nomeadamente sexuais. Estas mudanças irão influenciar as estruturas cognitiva, emocional e social do adolescente, o que, por sua vez, irá reflectir-se na percepção da sociedade perante o próprio.

Puberdade: processo de maturação sexual que ocorre nos rapazes e raparigas.

Ao início do período das mudanças corporais que culminam com a maturidade reprodutiva denomina-se puberdade. Segundo Piéron (1968: 356), a puberdade corresponde "à fase de maturação dos órgãos sexuais, que se traduz pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários [...] e as modificações morfológicas e psicológicas múltiplas".

A puberdade marca, assim, o início da adolescência.

Este novo período começa quando o hipotálamo – glândula localizada na base do cérebro – estimula a hipófise ou glândula pituitária – localizada na mesma área cerebral – a produzir hormonas gonadotrofinas (Figura 10). Por sua vez, estas estimulam os ovários e os testículos – glândulas sexuais feminina e masculina, respectivamente – a produzir e lançar na circulação sanguínea, respectivamente, estrogénios (hormona sexual feminina) e testosterona (hormona sexual masculina).

Este mecanismo vai provocar dois tipos de mudanças:

1. No tamanho do corpo e no funcionamento fisiológico;
2. Nos órgãos reprodutivos.

Estas mudanças ocorrem de forma coordenada, sequencial e surgem mais abruptamente e, em geral, dois anos mais tarde, nos rapazes. O quadro 5 apresenta as principais características físicas que ocorrem na adolescência com os rapazes e

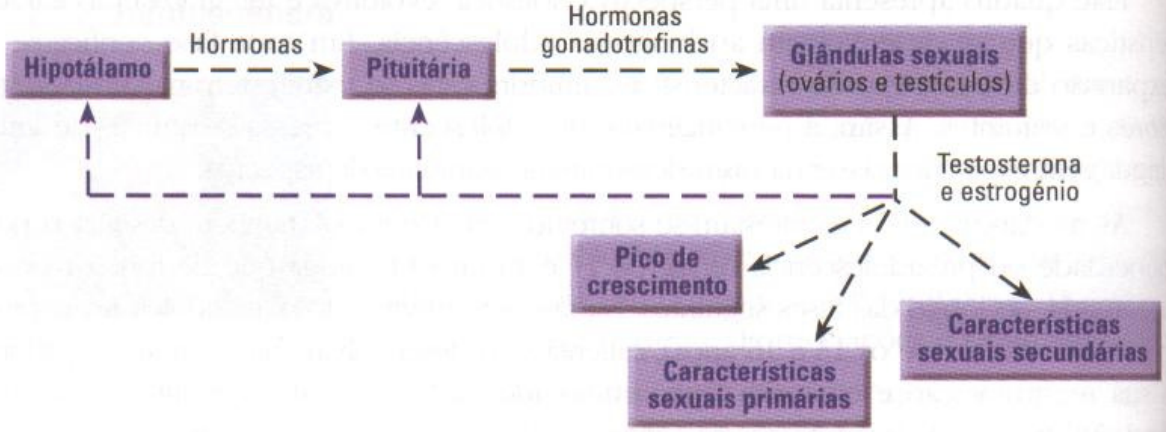


Figura 10 – Sequência biológica da puberdade.

raparigas. De salientar que rapazes e raparigas passam por um momento indicador do estado de preparação dos órgãos reprodutores. Nos rapazes, este é caracterizado pela ejaculação de sémen. As primeiras ejaculações costumam ocorrer através de emissões nocturnas (comummente designadas de "sonhos molhados"), situação que inicialmente pode provocar alguma surpresa e receio. Nas raparigas, a primeira menstruação (menarca) é o indicador do estado de preparação para a capacidade reprodutiva. A menarca, geralmente, ocorre por volta dos 13 anos, embora possa variar entre os 10-11 e 15-16 anos de idade. Para que os órgãos reprodutores funcionem adequadamente à capacidade reprodutiva são necessários dois anos de maturação após as primeiras ejaculação e menstruação.

Quadro 5 – Sequência das principais características físicas na adolescência

Raparigas	Idade aproximada de aparecimento		Rapazes
Os ovários iniciam a produção de estrogénio e progesterona.	9	10	Os testículos iniciam a produção de testosterona.
O útero e a vagina começam a tornar-se mais volumosos.	9 1/2	11	Os testículos e o escroto aumentam de volume.
Início do crescimento das mamas.	10	12	Início do crescimento dos pêlos púbicos.
Aparecimento dos pêlos púbicos.	11	12 1/2	Início do crescimento do pénis.
Início do aumento do peso corporal.	11 1/2	13	Primeira ejaculação.
Pico de crescimento da altura.	12	13	Início súbito do aumento de peso corporal.
Pico de crescimento dos músculos e órgãos internos e início do alargamento das ancas.	12 1/2	14	Pico de crescimento em altura.
Menarca (primeiro período menstrual).	12 1/2	14 1/2	Pico de crescimento muscular e dos órgãos internos (os ombros também se tornam visivelmente mais largos).
Primeira ovulação.	13 1/2	15	A voz torna-se mais grave.
Crescimento padronizado dos pêlos púbicos completo.	15	16	Aparecimento súbito de pêlos faciais.
Crescimento mamário completo.	16	18	Crescimento padronizado dos pêlos púbicos completo.

Adaptado de Berger (2000)

Ao longo da adolescência o indivíduo passa por várias mudanças físicas, podendo estas caracterizarem-se segundo dois grupos (Pais Ribeiro, 1990):

1. Características sexuais primárias: directamente relacionadas com a reprodução (p. ex.: órgãos sexuais);
2. Características sexuais secundárias: estruturas que permitem diferenciar os dois sexos, mas não estando directamente relacionadas com a capacidade reprodutora.

As características sexuais primárias mais relevantes (com implicações psicológicas significativas) são: no rapaz, o crescimento e alargamento do pénis e escroto; na rapariga, o aumento de volume da vagina.

Geralmente, as principais características do crescimento e da maturação sexual terminam após 3-4 anos do início da puberdade.

Tal como foi referido anteriormente, são as características sexuais secundárias que permitem distinguir externamente os rapazes das raparigas. De entre as várias características, destaca-se a (in)existência de pêlos faciais e a forma do corpo, como critérios de diferenciação entre um sexo e outro.

A testosterona é a hormona sexual produzida pelos testículos, responsável pelas características específicas do sexo masculino. Como consequência da sua produção sistemática, e posterior circulação na corrente sanguínea, na puberdade os rapazes adquirem determinadas características sexuais secundárias (Pais Ribeiro, 1990), tais como a distribuição de pêlos no corpo (no púbis, nas axilas, no tórax e sobre a face), as mudanças no tom de voz, o crescimento ósseo (desigual ao longo do esqueleto, provocando uma estrutura desproporcional do tronco, braços e pernas) e o desenvolvimento muscular (posterior ao crescimento ósseo).

Nas raparigas, a produção elevada de estrogénios promove o aparecimento de características sexuais secundárias, como o crescimento das mamas, o alargamento das ancas, a deposição de tecido adiposo (localizado nas mamas, tecidos subcutâneos, nádegas e coxas) e o crescimento de pêlos na púbis e axilas.

O crescimento físico acompanha o desenvolvimento do sistema reprodutivo e varia entre os dois grupos de género. As raparigas têm o pico de crescimento – aumento abrupto da altura e mudança corporal – dois anos mais cedo que os rapazes. Já o aparecimento dos pêlos púbicos apenas difere de 9 meses.

Apesar da existência de um padrão etário nas transformações físicas pubertárias, o crescimento é influenciado não apenas pela hereditariedade como também pelo meio ambiente. Por exemplo, a forma, o tamanho corporal e o momento de aparecimento das novas características são controlados, principalmente, pela carga hereditária do sujeito. No entanto, factores externos, como a nutrição, a região onde vive, o estado de saúde, as condições psicológicas e a prática de exercício vão influenciar o desenvolvimento físico do adolescente. Por exemplo, má nutrição numa altura em que ocorre um pico de crescimento afecta esse processo; situações como sarampo, pneumonia e alguns antibióticos, entre outros, podem

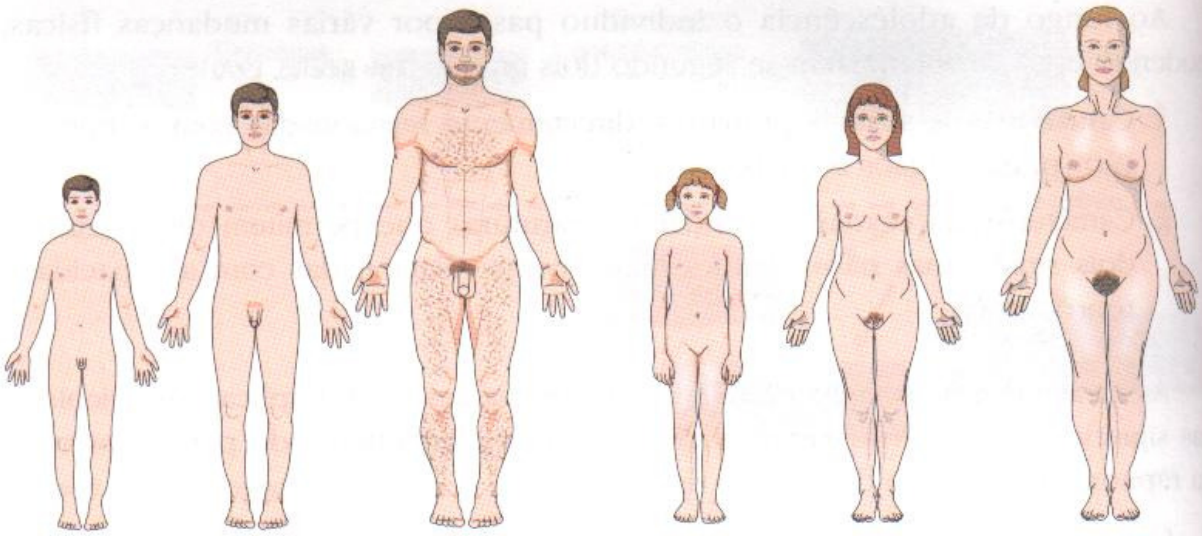


Figura 11 – O desenvolvimento físico na adolescência.

retardar o desenvolvimento físico do adolescente. O exercício físico em qualquer etapa da vida contribui para as transformações da estrutura corporal, desde a resistência física até às estruturas óssea e corporal.

Perante o vasto leque de modificações corporais pelo qual o adolescente passa, a aparência física adquire uma dimensão central na preocupação e no seu bem-estar psicológico. As dificuldades enfrentadas pelo próprio ao adaptar-se a estas alterações são reflexo, em parte, dos padrões socioculturais relacionados com a atracção física no autoconceito dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 1999).

Adolescência intermédia – desenvolvimento cognitivo

Embora a fronteira entre a adolescência inicial e a adolescência intermédia seja muito ténue, a partir de uma determinada altura (na fase intermédia) começam a verificar-se características bem distintas das adquiridas anteriormente, traduzidas em comportamentos e atitudes específicos ao nível cognitivo (Tavares & Alarcão, 2002).

Nesta fase, situada entre os 13 e os 16 anos, assiste-se à transição progressiva do pensamento operatório e concreto para um pensamento formal e abstracto.

Vários autores têm dedicado o seu estudo ao desenvolvimento cognitivo, debruçando a sua atenção na adolescência. Jean Piaget, um desses autores, considera que na adolescência (localizada pelo autor entre os 11-12 e 15-16 anos) o sujeito encontra-se no chamado *estádio formal*, este caracterizado por um pensamento abstracto e pelo raciocínio hipotético-dedutivo. Neste estádio, o adolescente adquire maior capacidade para pensar acerca de possibilidades, através de hipóteses, antecipando determinados resultados, quer através da reflexão sobre os seus próprios pensamentos, quer sobre a ponderação sobre o ponto de vista dos outros.

Segundo Piaget (1976), o adolescente adquire um conjunto de novas possibilidades cognitivas, estas diferenciadas do pensamento infantil e reflectindo um maior grau de complexidade, abstracção e flexibilidade mental (Figura 12).

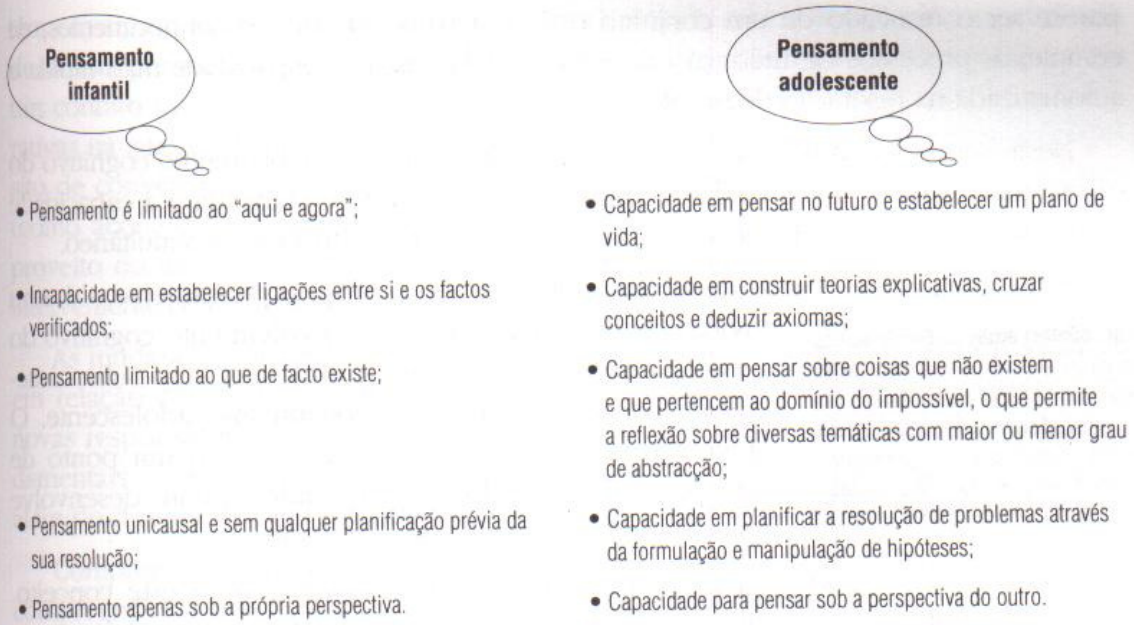


Figura 12 – Factores comparativos entre o pensamento infantil e adolescente (Piaget, 1976).

Tal como acontece em todas as perspectivas conceptuais, a teoria de Piaget foi objecto de análise e daí ressaltaram algumas limitações.

Uma das limitações refere-se ao facto de Piaget considerar que a passagem do pensamento concreto para o pensamento das operações formais acontece de forma abrupta. Esta situação parece não se verificar, efectuando-se de um modo gradual e evolutivo, já que o adolescente, em vários contextos, pode apresentar um pensamento bastante desenvolvido e noutras situações um pensamento ainda imaturo. Nomeadamente nos primeiros anos da adolescência, o pensamento e o raciocínio apresentam frequentes variações no seu processamento.

Outra limitação consiste no facto de os adolescentes apresentarem uma maturidade cognitiva numas áreas, em detrimento de outras. Por exemplo, alguns adolescentes são bastante capazes na esfera social, isto é, têm capacidade em reflectir sobre a natureza das relações interpessoais e das interacções, e na esfera académica podem não apresentar uma capacidade cognitiva tão elevada. Do mesmo modo, adolescentes competentes ao nível académico poderão apresentar competências sociais menos desenvolvidas.

Nos anos 80 do século XX, foi apresentada uma perspectiva alternativa à abordagem de Piaget, no sentido de explicar como se processa o sistema cognitivo desde a infância à adolescência. Assim, esta nova perspectiva – *abordagem do processamento de informação* – tenta explicar os processos de pensamento mais flexíveis e abstractos. De acordo com esta abordagem, a mente humana é concebida como um complexo sistema de informação, equiparado a um computador. Ao longo do desenvolvimento, neste caso desde a infância à adolescência, a capacidade do processamento de informação aumenta, isto é, o pensamento abstracto e flexível que o adolescente vai adquirindo

parece ser o resultado de um conjunto cada vez mais extenso de conhecimentos, de complexos processos de utilização de informação e de uma capacidade mais rápida e automatizada na resolução de problemas.

Neste sentido, quanto mais avançado é o estado de desenvolvimento cognitivo do sujeito mais vasto é o seu conhecimento, mais organizada e planeada é a capacidade de pensar e maior é a capacidade de desempenhar várias funções em simultâneo.

A metacognição – capacidade para pensar sobre o próprio pensamento – é, sem dúvida, fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Contudo, facilmente é promovida uma outra característica na adolescência: o egocentrismo adolescente. O egocentrismo adolescente define-se como um ponto de vista pessoal, segundo o qual o adolescente desenvolve uma centração excessiva de si próprio.

Egocentrismo adolescente: característica do pensamento da adolescência, que leva o sujeito a focalizar-se apenas em si próprio, acreditando que os seus pensamentos, sentimentos e experiências são únicos, excluindo todos os factos externos.

David Elkind (1978) foi pioneiro ao apresentar e reflectir sobre este conceito. Segundo o autor, o egocentrismo adolescente ocorre pelo facto dos adolescentes serem incapazes de diferenciar o genuíno do universal. A adolescente que se apaixona pela primeira vez vive todas as emoções (positivas e negativas), considerando que são únicas no mundo, isto é, não diferencia esses sentimentos de sentimentos semelhantes que ocorrem no resto da humanidade.

A maioria dos adolescentes exibe este tipo de egocentrismo, baseando-se em duas premissas: 1) nunca ninguém viveu uma determinada experiência como eles viveram; 2) as suas emoções são realmente factos que os induzem a ideias lógicas e a acções.

Adolescência final – desenvolvimento psicossocial

Na chegada à fase final da adolescência, moldada por todas as transformações físicas e cognitivas que ocorrem, é iniciada outra etapa igualmente fundamental para o desenvolvimento do adolescente: a maturidade no relacionamento interpessoal.

As mudanças que se operam no pensamento do indivíduo vão reflectir-se na forma como ele concebe e organiza a relação com os outros, já que esta implica aspectos psicológicos não observáveis. Do mesmo modo, ao combinar diversos factores potencialmente determinantes de fenómenos observados, o adolescente consegue compreender que a relação interpessoal é o resultado da conjugação de dois intervenientes, podendo assim ser concebida a partir de duas perspectivas diferentes.

Neste contexto, Robert Selman (1980) teve um importante contributo para a compreensão do raciocínio na relação interpessoal. Através da teoria *Tomada de Perspectiva Social* (TPS), Selman defende que o desenvolvimento da compreensão da realidade interpessoal resulta da capacidade progressiva do sujeito para diferenciar, coordenar e integrar a sua perspectiva com a perspectiva do outro (reconhecendo e compreendendo a existência de vários pontos de vista), no contexto da relação interpessoal. Segundo o autor, o adolescente, por ser mais auto-reflexivo do que a criança, é capaz de reflectir sobre os efeitos que a sua acção interpessoal

tem em si, no outro e na relação interpessoal. Assim, este compreende a existência de outras perspectivas para além da sua. Do mesmo modo, ao confrontar-se com um conflito interpessoal, o adolescente é capaz de conceber aproximações colaborativas na sua resolução, isto é, ao invés de resolver o conflito apenas com o propósito de convencer o outro na satisfação dos seus interesses e necessidades próprias (como acontece com a criança), o adolescente passa a colaborar com o outro em proveito do interesse mútuo e da intimidade, em termos de ganhos para ambos os intervenientes da relação.

As mudanças psicossociais vivenciadas na adolescência, isto é, a independência em relação aos pais, a aproximação dos amigos/grupo de pares, a assunção de novas responsabilidades perante a sociedade e uma nova autopercepção, são fundamentais para a passagem da infância para a fase adulta. Tornar-se adulto, para além do desenvolvimento físico ou cognitivo, implica adquirir maturidade social.

Compreender o desenvolvimento psicossocial ao longo da adolescência significa compreender o conceito que o adolescente tem de si próprio. Nesta fase, o adolescente frequentemente é confrontado com a questão: "Quem sou eu?". As grandes mudanças que tem vivenciado (desenvolvimento físico, sexual, aproximação do grupo de pares e reformulação do pensamento) ao longo desta etapa representam um novo desafio de descoberta da própria identidade, isto é, de uma autodefinição única e consistente de si próprio.

Identidade: definição consistente do *self*, como única e pessoal, através de papéis, atitudes, crenças e aspirações.

Na tentativa de descobrir o verdadeiro *self*, o adolescente experiencia múltiplos *selves*, isto é, múltiplas percepções sobre quem realmente é, como se percepciona em diferentes contextos, como gostaria de ser e as características que não gostaria de ter. Trata-se, assim, de uma fase de (re)descoberta da identidade. Como reflexo deste processo e de todas as mudanças circunstanciais que diariamente afectam o adolescente, os seus comportamentos, ora são reservados e discretos, ora turbulentos e desordeiros; ora cooperativos e altruístas, ora egoístas; ora amáveis e compreensíveis, ora manipulativos. Assim, perante uma diversidade de atitudes, o adolescente tenta descobrir quais dessas atitudes integram o seu *self*, reflectindo frequentemente sobre questões como: "*Eu gostaria* de ser sempre amigo e tolerante. Era o tipo de pessoa que eu queria ser e fico muito desapontado quando não o consigo ser".

À medida que vai passando por entre os múltiplos *selves*, o adolescente reconhece que essa evolução culminará com a adopção de papéis sociais e responsabilidades enquanto adulto e as decisões que vai tomando terão consequências a longo prazo na sua vida.

Na abordagem psicossocial, Erikson considera a fase da adolescência (para si localizada entre os 12 e 18-20 anos) como a vivência da crise *identidade* versus *difusão/confusão*.

Nesta fase, os adolescentes passam pela chamada crise de identidade, isto é, a "procura" da identidade passa por sentimentos de confusão, ansiedade e desorientação e, tal como qualquer crise, tem de ser ultrapassada para que se

Crise de identidade: uma condição na qual a procura da identidade torna-se esmagadora, confusa e urgente de ser alcançada.

possa prosseguir desenvolvimentalmente. Os adolescentes estão mais centrados nos seus pensamentos e comportamentos, pois anseiam definir o seu *self*, ao mesmo tempo que se sentem confusos com os seus papéis sociais. Esta situação é normal e saudável na medida em que permite uma oportunidade de mudança (tal como o conceito de crise em todos os estádios propostos por Erikson).

Se resolver positivamente a crise psicossocial com que é confrontado, o adolescente adquire uma identidade pessoal e psicossocial, compreendendo, deste modo, a sua unicidade e o seu papel no mundo. A vertente negativa desta crise refere-se a um estado permanente de confusão, no qual o adolescente ainda não se encontrou a si próprio, não sabe o que quer e é confrontado frequentemente com decisões que não consegue tomar.

Segundo Erikson (1976b), resolvida positivamente esta crise, resultarão duas virtudes básicas: a fidelidade e a devoção. Assim, a descoberta e compreensão da identidade facilita e orienta o estabelecimento de relacionamentos interpessoais sólidos e coerentes. O desenvolvimento psicossocial, no qual se insere a descoberta e a consolidação da identidade, é perspectivado como o resultado da interacção entre o adolescente e as diversas redes sociais em que está inserido, desde a família, a escola, o grupo de pares e outras organizações sociais.

Para a psicanálise, a adolescência vai reactivar a sexualidade "adormecida" durante o estádio de latência, podendo sobressair algumas problemáticas do estádio fálico, tais como o complexo de Édipo.

Com a puberdade, novas pulsões genitais vão surgir simultaneamente ao alargamento do mundo relacional do adolescente.

A eliminação do complexo de Édipo é operacionalizada com a autonomização do adolescente em relação aos pais idealizados durante a infância. Assim, este começa a fazer escolhas sexuais exteriores ao meio familiar, adaptando-se a uma multiplicidade de exigências socioculturais.

Mecanismo de defesa: conceito psicanalítico que engloba formas inconscientes organizadas pelo sujeito para lutar contra a ansiedade e outras formas de ameaça, protegendo, assim, o ego de níveis de angústia que podem vir a ser intoleráveis.

Este processo não se perspectiva facilmente para vários adolescentes; perante esta situação, estes recorrem a mecanismos de defesa do ego, tais como:

- *Ascetismo*: negação do prazer e tentativa de controlo das pulsões através da disciplina e do isolamento;
- *Intelectualização*: sobreposição de actividades cognitivas e minimização dos aspectos emocionais que vai vivenciando.

Ainda que o isolamento social na adolescência possa ocorrer (com alguma frequência), esta é uma etapa desenvolvimental por excelência da formação do grupo de pares. Directa ou indirectamente, os adolescentes mantêm o contacto entre si, não só através do convívio e da escola, como dos "eternos" telefonemas e longas cartas/*e-mails* que trocam entre si.

Embora a necessidade de relacionamentos entre iguais esteja presente ao longo de todas as etapas do ciclo de vida, na adolescência adquire um papel relevante no desenvolvimento psicológico do sujeito.

O relacionamento entre os adolescentes e a sua importância para o desenvolvimento psicológico e social deve-se, fundamentalmente, a três factores (Soares, 1984): às mudanças internas vividas pelo adolescente, às mudanças que inevitavelmente ocorrem na esfera familiar e à experimentação inerente às transições vividas nesta fase. Como foi referido anteriormente, as mudanças corporais e a sua implicação na transição a outros níveis altera a imagem e a auto-estima do adolescente. Perante uma concepção indefinida do *self*, o adolescente tem necessidade de se reajustar à sua nova imagem e a todas as implicações que daí advêm. O papel do grupo de pares nesta fase é fundamental, na medida em que todos os elementos do grupo se encontram numa situação idêntica, havendo, deste modo, um sentimento de solidariedade e apoio mútuo para enfrentar novos desafios, o que, por si só, facilita e enriquece a reconstrução do novo caminho.

A formação do grupo de pares baseia-se não tanto a partir do envolvimento nas mesmas actividades, mas com base em sentimentos, interesses e preocupações comuns. No mesmo sentido, a integração no grupo de pares depende, de um modo geral, de factores como a atractividade, os comportamentos normativos, a inteligência e o desempenho. A sua formação e o seu funcionamento obedecem a determinados padrões e passam por estruturas específicas ao longo das três fases da adolescência. Na fase inicial, o grupo de pares é constituído maioritariamente por elementos do mesmo sexo – presença do(a) melhor amigo(a) – e sofre uma evolução até à fase intermédia, onde o grupo passa a integrar indivíduos de ambos os sexos e cuja constituição é consolidada na fase final da adolescência. Uma vez constituído, o grupo tende a permanecer relativamente resistente à entrada de novos elementos.

As relações com os colegas parecem ser importantes preditores no ajustamento bem sucedido à vida adulta. O estabelecimento de relações fragilizadas na infância e na adolescência poderá estar associado a um conjunto de problemas que surgem na idade adulta, nomeadamente, problemas de comportamento, profissionais e ao nível afectivo-sexual. Por outro lado, um relacionamento saudável e equilibrado com os pares reflecte-se a longo prazo, na medida em que permite ao adolescente avaliar o seu próprio comportamento pela comparação com o dos outros e resistir às pressões de cedência à conformidade. Esta conformidade ao grupo de pares é especialmente elevada no início da adolescência, o que, por vezes, é encarado como um problema, nomeadamente quando a conduta dos pares entra em conflito com os padrões definidos pela família.

Na esfera familiar, todas as transformações experienciadas pelo adolescente vão repercutir-se no seu desenvolvimento psicológico e social, dado que o afecto que o une às figuras parentais vai sofrer uma reestruturação. Esta pode ser mais ou menos intensa, fragilizando mais ou menos a identidade em descoberta, mas é fundamental para o desenvolvimento pessoal do adolescente. Neste sentido, o papel dos pares é novamente indispensável. O adolescente identifica-se com os iguais, pelas experiências semelhantes por que estão a passar, tornando-se difícil um relacionamento mais aberto com os pais. Por último, a experimentação inerente às transformações pelas quais o adolescente passa, isto é, a necessidade de

adoptar novos papéis sociais, experimentar novas emoções e viver novos relacionamentos é comum ao grupo de pares e, muitas vezes, só assume um significado quando partilhada entre os iguais. Todos os elementos do grupo se encontram num processo de mudança que exige tomar decisões, optar por um ou outro caminho e, por vezes, arriscar. Erikson (1968) designou este período de experimentação e ensaio por "moratória psicossocial", isto é, um tempo de espera onde a exploração e a experimentação permanentes actuam como oportunidades de pré-formação para a entrada na fase adulta. Esta moratória pode ser facilitada e até enriquecida quando integrada no grupo de pares.

Assim, os pares contribuem e podem ser determinantes no desenvolvimento pessoal do adolescente, no sentido da aquisição de autonomia e descoberta da identidade procurada.

Contudo, a integração no grupo de pares nem sempre é linear e totalmente positiva. Este pode provocar sentimentos intensos antagónicos, isto é, num momento o adolescente está rodeado por melhores amigos e, abruptamente, estes tornam-se os seus inimigos. Todo este processo influencia o desenvolvimento do adolescente, já que a sua identidade depende da sua integração não só no grupo de pares como noutras redes sociais. Esta necessidade, muitas vezes, leva o adolescente a inserir-se em grupos sociais e comunitários.

Ainda que seja essencial a pertença a diversos grupos sociais, ao longo do desenvolvimento do adolescente, poderão existir situações de afastamento de contacto social e de isolamento. Estas poderão ser experiências bastante positivas para o adolescente, uma vez que surgem como uma oportunidade de reflexão pessoal sobre tudo o que o adolescente tem vivido. É assim uma oportunidade de crescimento pessoal e interpessoal. No entanto, pode acontecer que a experiência de isolamento reflicta a incapacidade do adolescente aproximar-se dos outros para estabelecer relacionamentos interpessoais e para investir em relações mais próximas com entes significativos. Desta situação poderão resultar sentimentos de vazio e mal-estar consigo próprio e com os outros e, consequentemente, sentimentos de inferioridade e incapacidade, desfavorecendo o desenvolvimento pessoal do adolescente. O isolamento social tem sido associado a estados depressivos, a comportamentos agressivos e delinquentes, ao abandono escolar e a perturbações mentais. A interacção com os outros é um pilar para a construção da identidade pessoal, da reestruturação de um conjunto de comportamentos, pensamentos, valores e objectivos pessoais. Fazer amizades, conversar com os pares, experimentar sentimentos de pertença a um grupo, namorar, adoptar determinadas atitudes aos níveis vocacional, sexual e religioso são factores fundamentais para o desenvolvimento e consolidação da identidade pessoal do adolescente.

O desenvolvimento psicossexual na adolescência

Numa perspectiva desenvolvimental, o desenvolvimento psicossexual é concebido não como um processo isolado, mas integrado nas diversas dimensões da existência humana, tais como: biológica, cognitiva, emocional, social, cultural e histórica.

A sexualidade – como parte integrante da identidade – interage com todos os aspectos do Eu e contribui para a sua definição. As componentes físicas da sexualidade identificam os seres humanos como homens e mulheres e contribuem para os sentimentos de masculinidade e feminilidade. Do mesmo modo, os papéis sexuais e os valores afectam a maneira como o ser humano se situa socialmente e o modo como orienta o seu comportamento em situações interpessoais.

Assim, a socialização sexual é definida como o processo que permite ao indivíduo tornar-se um ser sexuado, assumir uma identidade de género, assimilar os papéis sexuais e adquirir o conhecimento, as competências e as atitudes que permitam ao próprio inserir-se sexualmente numa cultura. A socialização sexual implica o desenvolvimento de três componentes: o desenvolvimento de uma preferência de objecto sexual, o desenvolvimento da identidade de género e o desenvolvimento de papéis sexuais.

O desenvolvimento de uma preferência de objecto sexual (ou orientação sexual) está relacionado com o modo como o indivíduo orienta o seu interesse sexual para indivíduos do mesmo sexo ou do sexo oposto. Esta preferência é determinada pela interacção entre os factores hereditários e biológicos e os factores psicológicos e sociais.

A identidade de género é um processo que ocorre ao longo do primeiro ano de vida e não se limita à identificação do sexo em termos biológicos. É a partir desta base biológica que poderá ser construída a estrutura psicossocial da identidade sexual do sujeito, isto é, a convicção de que se é rapariga ou rapaz. Esta componente da socialização sexual é fortemente determinada por factores educacionais e culturais. É o meio em que o bebé se desenvolve que condiciona a concepção por si próprio e pelos outros como rapaz ou rapariga.

O desenvolvimento da identidade de género acompanha o desenvolvimento dos papéis sexuais, pelo que ambas componentes estão intrinsecamente relacionadas. Assume-se que a identidade de género é a vivência privada, interna do papel sexual e este é a experiência pública da identidade de género. Assim, o papel sexual está ligado ao modo como o sujeito se expressa enquanto rapaz ou rapariga.

A definição de papéis sexuais é específica de cada cultura e está sujeita à evolução económica e histórica das civilizações, já que inclui expectativas e atitudes adequadas a determinados contextos (p. ex.: o modo de falar, de vestir, as tarefas a desempenhar em contextos específicos e, ainda que já não tão acentuadamente, a realização de tarefas dentro de casa). Os papéis sexuais desenvolvem-se não apenas através da observação dos comportamentos masculinos e femininos, como também através do tipo de relações de identificação que se mantêm com elementos dos dois sexos de forma explícita ou implícita. Do mesmo modo, os papéis sexuais também estão reflectidos num conjunto de características atribuídas a um ou outro sexo. Por exemplo, as mulheres são percepcionadas como mais sensíveis, ternas e expressivas e dos homens espera-se que sejam mais independentes e objectivos.

A adolescência é uma etapa, por excelência, do reflexo e desenvolvimento das componentes de socialização sexual referidas anteriormente. É nesta fase que o

Valores sexuais: significado que o sexo assume para cada indivíduo, determinando regras do comportamento sexual. Os valores vão sofrendo alterações ao longo da adolescência.

adolescente adquire e desenvolve, de forma acentuada, competências, conhecimentos e valores sexuais, embora possam existir variações individuais. Neste período, o adolescente parece demonstrar maior interesse por todas as questões relacionadas com a sexualidade e a sociedade potencia as suas expectativas em relação à adolescência, estas traduzidas na maior disponibilidade de informação sobre a sexualidade.

O papel da sociedade no desenvolvimento sexual tem sido atribuído à "prescrição social" (Sprinthall & Collins, 1999). Este termo refere-se às expectativas aprendidas e ao significado social associado a certos padrões de actividade sexual, esperando-se que estes padrões sejam aprendidos pelo adolescente e reforçados pelos indivíduos que o rodeiam.

No entanto, nem sempre a informação que os adolescentes recebem, e o modo como é reforçada, é clara e adequada, tendo como principal fonte de conhecimento o grupo de pares. Esta situação parece estar relacionada com o facto de os colegas serem menos ameaçadores que os adultos no processo de transmissão de informação. Neste sentido, alguns adolescentes parecem ter dificuldades em comunicar e admitir o conhecimento que possuem em relação a questões relacionadas com a sexualidade. O grupo de pares constitui um meio de transição para a sexualidade, assumindo um papel importante no estabelecimento de relações maduras na vida adulta. Assim, pode-se considerar a adolescência a oportunidade da existência de uma moratória sexual-afectiva, isto é, um período de namoro, dos *flirts*, dos investimentos amorosos e das grandes paixões que permitem a vivência de experiências antes de serem definidas orientações sexuais e escolhas amorosas de maior estabilidade e durabilidade (Monteiro & Santos, 1996).

Intimidade: capacidade para estar próximo dos outros.

Harry Sullivan (1963) defende a integração dos factores pessoais, sociais e biológicos no desenvolvimento da sexualidade. O autor considera que as transformações na adolescência envolvem a integração da necessidade de intimidade e do desejo sexual. Assim, um desenvolvimento saudável necessita de uma base sólida para o estabelecimento de relações íntimas, isto é, as relações entre colegas estabelecidas na pré-adolescência são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades psicológicas necessárias à intimidade, a qual assume um papel promotor de uma sexualidade madura na adolescência e na vida adulta (Sprinthall & Collins, 1999).

O desenvolvimento moral e a construção de valores

O desenvolvimento moral e dos valores na adolescência é mais uma esfera de relevante significado que caracteriza esta fase e é influenciada pela interacção entre as restantes esferas desenvolvimentais. "O início do pensamento formal, da capacidade de abstracção e da capacidade para distinguir o eu dos outros e o subjectivo do objectivo influencia, como é óbvio, o modo como os adolescentes se percepcionam e a forma como se compreendem" (Sprinthall & Collins, 1999: 244-245).

O constante questionamento na descoberta da identidade influencia a (re)construção do quadro de valores que o adolescente possui.

A perspectiva tradicional do desenvolvimento de valores na adolescência defende que estes são linearmente opostos aos dos adultos. O que o adulto valoriza, o adolescente desvaloriza e critica.

Actualmente, esta perspectiva já não é considerada central e linearmente explicativa da construção de valores na adolescência. Neste contexto, Lawrence Kohlberg teve um contributo central no estudo sobre a formação de valores. Ao realizar uma série de estudos longitudinais com crianças e adolescentes, Kohlberg (1979) concluiu que o desenvolvimento moral e a construção de valores ocorrem através de estádios de desenvolvimento moral. Tal como refere a noção geral de estádio, estes são qualitativamente distintos, evoluindo de uma perspectiva mais simples para uma mais complexa, sendo que esta evolução depende não só das características do sujeito como também da interacção que este estabelece com o meio.

O quadro 6 apresenta as principais características dos estádios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, estes agrupados em três categorias de julgamento: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*.

O desenvolvimento moral refere-se principalmente às razões que baseiam a decisão de cada sujeito, não existindo respostas certas ou erradas mas níveis de raciocínio que representam o processo de pensamento do sujeito.

De acordo com a investigação de Kohlberg (1979), os sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos encontram-se entre os estádios 2 e 3. De um modo geral, nesta fase, os adolescentes parecem encarar as questões morais sob uma perspectiva materialista, no sentido de obter ganhos próprios ou para obter aprovação por parte de outrem. Por vezes, este tipo de pensamento é intensamente orientado, já que em vez de considerarem os próprios valores (autodirigidos), os adolescentes que se encontram no estádio 3 consideram sobretudo as opiniões dos outros, nomeadamente do grupo de pares. Este passa a ser o ponto de partida para a escolha e construção de valores. Esta situação é incrementada pela forte vulnerabilidade pessoal ao nível do juízo moral e do grupo de valores e pela instabilidade do grupo de referência. Deste modo, o sujeito encontra-se bastante vulnerável e dependente de tudo o que venha do exterior e qualquer solução, mesmo a mais simplista, para um problema da vida diária é bastante tentadora, mas desde que aprovada por um grupo de referência.

Ainda que contenha as características anteriormente referidas, o estádio 3 apresenta um tipo de raciocínio mais complexo do que os estádios 1 e 2. O pensamento é orientado por questões mais abstractas, ou seja, não se refere apenas à resolução do problema mas ao modo como as pessoas encaram e como se sentem em relação ao problema. Aqui, o sujeito já consegue assumir a perspectiva social dos outros – *empatia genuína* –, isto é, a capacidade para se colocar emocionalmente no papel de outra pessoa. Assim, assiste-se a um declínio acentuado na utilização do pensamento pré-convencional, por volta dos 13-14 anos, e o pensamento convencional, nomeadamente o estádio 3, começa a adquirir um papel relevante no desenvolvimento moral.

Por volta do 16-18 anos o raciocínio característico do estádio 3 começa a destacar-se e acaba por ser o único adoptado. As questões relacionadas com valores,

Quadro 6 – Estádios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg

Categoria	Estádio de desenvolvimento	Principais características
Pré-convencional: valores morais baseados em acontecimentos externos, quase físicos, nas más acções ou em necessidades praticamente físicas, em vez de nas pessoas ou em padrões.	Estádio 1 (Moral do castigo)	Orientação para a obediência e para o castigo; obediência respeitosa para com o poder ou prestígio superior, para evitar problemas; responsabilidade objectiva.
	Estádio 2 (Moral do interesse)	Orientação ingenuamente egoísta; as acções correctas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades individuais e, pontualmente, as dos outros; o significado das coisas depende das necessidades e perspectivas de cada um; orientação para as trocas e reciprocidade.
Convencional: valores morais assentes no desempenho de bons ou maus papéis, na manutenção da ordem convencional, e em ir ao encontro das expectativas dos outros.	Estádio 3 (Moral do coração)	Orientação para a obtenção de aprovação e para agradar e auxiliar os outros; conformidade para com as imagens estereotipadas de "maioria" e realização de julgamentos consoante as intenções.
	Estádio 4 (Moral da lei)	Orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e para manter a ordem social no sentido do bem individual; consideração pelas expectativas que os outros têm a seu respeito.
Pós-convencional: os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente.	Estádio 5 (Moral do relativismo da lei)	Orientação contratual-religiosa; reconhecimento de um elemento arbitrário nas normas das expectativas por uma questão de acordo; recusa geral em violar a vontade ou os direitos dos outros, ou os desejos e o bem-estar da maioria.
	Estádio 6 (Moral da razão universal)	Orientação para uma tomada de consciência ou para princípios, não apenas para as regras socialmente impostas, mas para princípios ligados às escolhas que apelam para a universalidade e consciência lógicas; a consciência é um agente director, juntamente com o respeito e confiança mútuos.

Adaptado de Sprinthall & Collins (1999) e acrescentado com base em Lourenço (1998)

como justiça e honestidade, são determinadas pela conformidade social do grupo de pertença do sujeito, uma vez que ser apreciado e respeitado pelos pares, bem como ter uma boa reputação, são aspectos fundamentais nesta fase de desenvolvimento. Dado que os pensamentos e sentimentos de um grupo de pares coeso são dominados por impulsos e paixões, e não tanto por leis estabelecidas socialmente, é frequente a participação dos jovens e adultos no estádio 3 em múltiplas manifestações sociais.

Na adolescência (especificamente durante o ensino secundário) começam a verificar-se características do estádio 4, no tipo de raciocínio processado pelos sujeitos. Neste estádio, o adolescente começa a processar cognitivamente as questões relativas aos valores, tendo como referência um determinado conjunto de regras e leis sociais. O ponto de referência do sujeito passa do grupo social (estádio 3) para uma orientação interna, esta baseada nas leis sociais, uma vez que este adquire a capacidade de reflectir racional e cuidadosamente sobre os problemas, isto é, conceber, analisar e avaliar as principais questões relativas aos valores.

Resumo

A adolescência representa um espaço e um tempo onde os jovens, através de momentos de crescimento diversificados, reintegram o seu passado e a sua infância numa nova esfera. Esta reestruturação implica a opção por valores, a orientação sexual, a descoberta da identidade, a decisão vocacional e a integração social. Este processo apoia-se também em retrocessos, com vontade de voltar a ser criança, sozinho, com o melhor amigo, com e contra os pais e com heróis das artes, do desporto e do espectáculo. Assim, falemos em adolescências, cada uma com a sua infância, a sua fase de maturação, a sua época, a sua cultura e a sua história.

Palavras-chave

Adolescência
Características sexuais primárias
Pico de crescimento
Grupo de pares
Moratória psicossocial
Ascetismo
Crise de identidade
Puberdade
Características sexuais secundárias
Pensamento formal
Identidade *vs* difusão/confusão
Estádio genital
Intelectualização

Actividades

1 Identifique nestas quadras os principais aspectos que caracterizam a adolescência.

I
Não há estrelas no céu
A doirar o meu caminho
Por mais amigos que tenha
Sinto-me sempre sozinho.

II
De que vale ter a chave
De casa para entrar
Ter uma nota no bolso
Para cigarros e bilhar.

Refrão
A Primavera da vida é bonita de viver
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover
Para mim hoje é Janeiro, está um frio de rachar
Parece que o mundo inteiro se uniu para me tramar.

III
Passo horas no café
Sem saber para onde ir
Tudo à volta é tão feio
Só me apetece fugir.

IV
Vejo-me à noite ao espelho
O corpo sempre a mudar
De manhã ouço o conselho
Que o velho tem para me dar.

V
Vou por aí às escondidas
A espreitar às janelas
Perdido nas avenidas
E achado nas vielas.

VI
Mãe, o meu primeiro amor
Foi um trapézio sem rede
Sai da frente, por favor
Estou entre a espada e a parede.

VII
Não vês como isto é duro
Ser jovem não é um posto
Ter de encarar o futuro
Com borbulhas no rosto.

VIII
Porque é que tudo é incerto
Não pode ser sempre assim
Se não fosse o rock and roll
O que seria de mim?

(Carlos Tê/Rui Veloso)

Bibliografia específica

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence*. Fifth Edition. New York: Worth Publishers.

Elkind, D. (1978). *The child's reality. Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Kohlberg, L. (1979). *Measuring moral judgment*. Wercester Mass: Clark University Press.

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996). *Psicologia. 1.° volume*. Porto: Porto Editora.

Pais Ribeiro, J. L. (1990). Desenvolvimento Corporal. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 20-48). Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Brasil: Pioneira.

Pieron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF.

Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: developmental and clinical implications*. New York: Academic Press.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sullivan, H. S. (1963). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

2.2.3. Jovem adulto

Um jovem em transição

Figura 13 – Jovem adulto.

Tal como em todas as etapas do ciclo de vida, o desenvolvimento do jovem adulto é influenciado pelos acontecimentos vivenciados desde a infância até à adolescência. As mudanças ocorrentes nesta fase – cognitivas, comportamentais e de personalidade – não dependem tanto de modificações biológicas específicas ou da idade cronológica, mas reflectem uma multiplicidade de situações pessoais, sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito. Nesta etapa, importantes decisões são tomadas e múltiplos problemas resolvidos. Datan e Ginsberg (1975) referem que uma resolução positiva de contradições e dificuldades é a base da actividade adulta.

O jovem adulto já não experiencia mudanças físicas relevantes, como na adolescência, mas passa por modificações significativas a nível social e emocional. Estas resultam de diversos factores desenvolvimentais interligados entre si, tais como: o prolongamento da escolaridade e consequente término adiado da formação escolar e profissional; a dependência económica dos pais, de outros familiares ou de entidades financeiras, paralela ao progressivo aumento do poder de gestão dos recursos financeiros; a posterior e progressiva independência e consequente mobilidade (física e social) como resultado do aumento do poder de gestão financeira; o progressivo distanciamento do núcleo familiar primário; a aproximação a novos contextos sociais e culturais; a necessidade de maior exploração, comunicação e criatividade como resultado de exigências internas e externas.

O jovem adulto no ciclo de vida humano: breve perspectiva histórica

A integração da etapa de jovem adulto no estudo do desenvolvimento humano é recente, não só devido à dificuldade em clarificar o período etário que representa esta fase como também por se considerar uma entre duas fortes etapas: a adolescência e a adultez. No quadro 11 estão registados, sucintamente, os principais contributos de vários autores que têm incidido os seus estudos na fase de jovem adulto. Posteriormente, serão aprofundadas as perspectivas teóricas de alguns autores aqui referenciados.

O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto: principais teorias

A perspectiva teórica de Erikson: *intimidade* versus *isolamento*

Ao assumir uma identidade ao longo da adolescência, nesta nova etapa o jovem adulto pode desenvolver uma relação de intimidade com outrem. Na procura de obtenção de consistência da sua identidade, o jovem adulto sente-se disposto a "fundir" a sua identidade com a de outros. Perante o confronto com o conflito *intimidade* versus *isolamento*, se resolvido com sucesso, o indivíduo está preparado

Quadro 7 – Contributos de vários autores para o estudo da fase de jovem adulto

Anos	Autor(es)	Contributos	Faixa etária
60	Bromley	"Early adulthood" – primeira fase da idade adulta.	21-25 anos
	Erikson	Resolução do conflito *intimidade* vs *isolamento*.	18/20-30 anos
70	Havighurst	Tarefas desenvolvimentais diversas: entrada no mundo do trabalho; casamento/união de facto; parentalidade; novas responsabilidades cívicas.	18-35 anos
	Levinson	Divisão desta etapa em 4 estádios desenvolvimentais.	17-40 anos
	Gould	Referência a dois períodos desenvolvimentais: período de transição (16-22 anos) – libertação da protecção dos pais e início do processo de independência; desenvolvimento de uma identidade independente (23-30 anos)	16-30 anos
80	Kimmel	Período de mudanças relevantes ao nível das interacções sociais, sexuais e profissionais.	A partir dos 18-20 anos

para a intimidade, isto é, para assumir um relacionamento sério, mesmo que este implique sacrifícios e compromissos significativos. Se neste conflito interno dominar o isolamento, os relacionamentos que venha a ter são desprovidos de uma real partilha de afectos e de espontaneidade, gerando sentimentos negativos e podendo conduzir ao isolamento. Esta perspectiva, embora reconheça a influência das diferenças culturais na resolução de cada crise, é considerada universal, uma vez que é aplicável aos dois géneros sexuais e a várias sociedades.

A perspectiva teórica de Levinson

No final dos anos 70 do século XX, Daniel Levinson e os seus colaboradores (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978) dedicaram-se ao estudo da fase adulta tendo como elementos da sua amostra indivíduos do sexo masculino. Segundo o autor, o desenvolvimento humano processa-se numa sequência ordenada de duas fases: estabilidade e transição. Na fase de estabilidade, o sujeito procura atingir os seus objectivos de uma forma tranquila, e na fase de transição a mudança é intencional e a exploração de novas actividades é significativa.

Levinson considera que a transição para a fase de jovem adulto ocorre entre os 17 e os 22 anos de idade (Hoffman, Paris & Man, 1994). Similar à teoria de Erikson, por volta dos 22 anos, os homens adquirem maior autonomia relativamente aos seus pais e entram numa fase de estabilidade, através de um relacionamento afectivo perspectivado na construção do seu próprio núcleo familiar (correspondente à aquisição de intimidade na teoria de Erikson). Por volta dos 28 anos, o jovem adulto entra numa fase de transição, onde analisa e define o seu padrão de vida, fazendo novas escolhas

pessoais e profissionais. Aos 33 anos, aproximadamente, é atingido um novo período de estabilidade: a consolidação da esfera profissional torna-se um objectivo central e o jovem adulto focaliza a sua atenção no desenvolvimento das suas capacidades profissionais, aplicando a sua experiência. Do mesmo modo, este tenta alcançar o maior número de objectivos profissionais a que se propôs.

De acordo com esta perspectiva, as mulheres passam pelas mesmas etapas e em faixas etárias semelhantes. Apenas se verificam pequenas diferenças por volta dos 30 anos, onde as jovens adultas, de um modo geral, focalizam a sua atenção na família, tentando integrar esta nova esfera na sua estrutura desenvolvimental (Roberts & Newton, 1987, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994).

A perspectiva teórica de Gould: fases de transformação

Segundo Gould (1978, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994), o desenvolvimento adulto é processado através de várias fases, que denomina de "transformações".

Transformação: segundo Gould, corresponde a cada fase que o adulto vivencia, onde é reformulado o autoconceito, avaliadas ilusões infantis e resolvidos conflitos com que se vai confrontando.

Em cada "transformação" a pessoa reformula o autoconceito, avalia ilusões infantis e tenta resolver os conflitos que vão surgindo.

A teoria de Gould perspectiva a etapa de jovem adulto em quatro fases:

1.ª Fase (16-22 anos) – construção da própria identidade e autonomização progressiva do núcleo familiar (pais);

2.ª Fase (23-27 anos) – com a autonomia estabilizada, transição para uma segunda fase, na qual são definidos vários objectivos para a vida do indivíduo;

3.ª Fase (28-34 anos) – passagem por uma fase de transição, na qual são questionados alguns dos objectivos previamente definidos, bem como objectivos conseguidos (por exemplo: o casamento e a carreira profissional);

4.ª Fase (após os 35 anos) – vivência da "depressão da meia-idade"; para o indivíduo a vida parece monótona, complexa e imprevisível. Esta fase mantém-se até aos 43 anos, aproximadamente, altura em que o adulto reconstrói a sua vida fazendo, por vezes, mudanças radicais.

A perspectiva teórica de Gutmann: o imperativo parental

David Gutmann apresenta o desenvolvimento da personalidade jovem adulta em torno da ideia "imperativo parental" (Gutmann, 1987, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994). Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento do jovem adulto é potenciado para que este adquira características que assegurem o bem-estar físico e emocional das crianças. Assim, enquanto adulto, o indivíduo age em função do seu papel de género como pai/mãe. Quando se torna pai, o indivíduo tem como principal preocupação a segurança (física e económica) da sua família e a mulher focaliza a sua atenção nos cuidados prestados à criança.

Imperativo parental: termo desenvolvido por Gutmann, segundo o qual o jovem adulto perspectiva o seu desenvolvimento em torno da ideia de cuidado e protecção infantil.

Embora a perspectiva de Gutmann possa ser aplicável às sociedades anteriores, nas sociedades actuais industrializadas os papéis parentais podem não assumir uma importância primordial na vida do jovem adulto, já que outras esferas da sua vida, tais como a esfera profissional, poderão adquirir maior relevância.

Principais características da fase de jovem adulto

Após um período caracterizado por mudanças físicas conturbadas e repentinas – adolescência – o jovem adulto adquire um pico de vitalidade, força e resistência físicas. Estas características atingem o ponto máximo de funcionamento entre os 25 e 30 anos, sendo que, após esta idade, essas capacidades vão diminuindo progressivamente (Craig, 1996).

Um dos aspectos inerentes ao desenvolvimento físico do jovem adulto é a fertilidade. No caso das mulheres, por volta dos 25 anos, aproximadamente, começa a decrescer a produção de óvulos. Apesar disso, actualmente, dadas as exigências profissionais, muitas mulheres optam por ter filhos entre os 30 e os 40 anos, altura em que se sentem mais estáveis emocional, profissional e financeiramente. Com os homens, esta situação é um pouco diferente, já que estes mantêm a produção de esperma desde a puberdade até à velhice. No entanto, quer homens quer mulheres atingem o pico de fertilidade no final da adolescência e enquanto jovens adultos.

À medida que o sujeito passa da adolescência para a etapa de jovem adulto, experiencia pontualmente uma descontinuidade significativa entre o autoconceito na adolescência e na fase de jovem adulto. Contudo, aquando da entrada nesta última fase, são esperadas algumas mudanças a este nível. O autoconceito parece mais organizado e coerente. A aparência física, os papéis sociais e as próprias capacidades estão directamente relacionadas com o autoconceito e todas estas características são modificadas na fase de jovem adulto. Após a adolescência, o jovem adulto parece estar menos centrado na sua impulsividade e adquire maior capacidade para lidar e resolver os problemas (Block, 1971, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994).

A ocupação profissional assume uma considerável parte do ciclo de vida do jovem adulto, influenciando praticamente todas as áreas da sua vida (personalidade, vida conjugal, vida familiar e relações sociais).

A este nível, o início da idade adulta é geralmente marcado pela entrada no mundo de trabalho e consequente início da construção de um percurso profissional.

A partir daí, ao assumir um papel profissional, o jovem adulto define-se como indivíduo na sociedade, factor que valoriza o significado da sua vida, este podendo ser fonte de *stress* ou satisfação. Assim, o conceito que o indivíduo tem de si próprio está intimamente ligado à sua ocupação profissional.

O jovem adulto no ensino superior

Com o aparecimento das teorias do desenvolvimento humano (nas décadas de 60 e 70 do século XX), aumenta o interesse no estudo do jovem adulto como estudante do ensino superior.

Nos últimos anos, tem vindo a verificar-se um aumento exponencial de jovens a frequentarem o ensino superior, factor que, de certa forma, contribuiu para o incremento dos estudos sobre a fase intermédia entre a adolescência e a idade adulta – fase de jovem adulto.

Entre vários investigadores que se têm dedicado à estruturação da fase de jovem adulto no contexto do ensino superior, destacam-se os contributos de Chickering (1972), baseados, entre outras, na teoria psicossocial de Erikson (1976b). Segundo Chickering (*idem*), o aparecimento de um novo período de desenvolvimento (entre os 17/18-28/30 anos) advém do prolongamento da escolaridade até ao ensino superior e de todas as mudanças internas e externas inerentes. A fase de jovem adulto, vivenciada no contexto do ensino superior, é para muitos estudantes a última oportunidade de experienciarem mudanças significativas antes de surgirem novas responsabilidades nas áreas social, pessoal, relacional e profissional.

Vector do desenvolvimento: designação atribuída por Chickering a cada uma das fases experienciadas pelo jovem universitário.

Chickering (*idem*) considera que o jovem universitário experiencia várias fases – vectores do desenvolvimento – que deverão ser resolvidas para que se possa passar para outro vector, no sentido da construção da sua identidade. Tal como na teoria de Erikson, a resolução desse vector poderá ser positiva ou negativa, o que, por sua vez, irá afectar a resolução do vector seguinte. Se a resolução for negativa, a probabilidade de regressar ao vector anterior aumenta no sentido de ser processada uma nova tentativa de resolução desse vector.

Os vectores referidos por Chickering estruturam-se de acordo com uma sequência lógica ao longo do desenvolvimento do jovem adulto e são os seguintes (Ferraz, 2000): 1) tornar-se competente; 2) dominar as emoções; 3) desenvolver a autonomia; 4) estabelecer a identidade; 5) promover relacionamentos interpessoais; 6) desenvolver valores e ideais; 7) promover a integridade pessoal e social (Quadro 8).

Quadro 8 – Vectores de desenvolvimento do jovem adulto, segundo Chickering

Vector	Principais características no jovem adulto
Tornar-se competente	Articulação de três grupos de competências: intelectuais, físicas/motoras e interpessoais.
Dominar as emoções	Consciencialização, integração e flexibilização do controlo emocional.
Desenvolver a autonomia	Desenvolvimento de estratégias promotoras da autonomia, quando confrontado com situações estranhas – aquisição de maturidade.
Estabelecer a identidade	Processo complexo e multifactorial resultante da integração de novas experiências, sensações, sentimentos, emoções e valores.
Promover e desenvolver relacionamentos interpessoais	Capacidade de desenvolver relações interpessoais mais estáveis e próximas, através da tolerância, do respeito e da aceitação das diferenças individuais.
Desenvolver valores e ideais	Formulação de planos de acção, tomadas de decisão e estabelecimento de prioridades pessoais e profissionais, num sentido cada vez mais preciso e autónomo.
Desenvolver a integridade	Aumento da capacidade para lidar com a relatividade inerente aos valores – interiorização de um conjunto de valores reguladores do comportamento do jovem estudante.

Adaptado de Ferraz (2000)

os novos modos de conhecer e aprender do futuro, nesta fase, ou não se põem ou não são o afazer, o trabalho, a actividade ou a tarefa principal de uma criança. Ou seja, em nossa opinião, discutir problemas de desenvolvimento, de ensino e aprendizagem do futuro, a este nível, não é, por certo, uma prioridade nas actividades de construção de conhecimento e nas aprendizagens básicas e estruturantes da criança, mas isso não quer dizer que o desenvolvimento e as aprendizagens não se perspectivem nessa direcção em que a acção futura não pode ser desligada do que aconteceu no passado e está a acontecer no presente. Esta constitui, efectivamente, a essência do próprio desenvolvimento e da aprendizagem humanos que gostaríamos de sublinhar como uma tensão e um desafio permanente e inadiável na acção do ser humano na sua construção pessoal, social e cultural, de que a teoria vigotskiana é, com certeza, uma das mais ricas e expressivas, em que o desenvolvimento é mediado pela tensão interactiva entre as zonas actualizadas e potenciais de cada sujeito em estreita ligação com o meio físico, biológico, psicológico, social e cultural em que está inserido.

O olhar do adolescente

Figura 3 – Olhar do adolescente.

O olhar do adolescente, porém, e, sobretudo, do adolescente pensante, ou da segunda fase, ou da adolescência no sentido mais rigoroso do termo, contraposto à puberdade e à juventude, em que um certo formalismo intelectual se desenvolve e as questões da probabilidade e dos possíveis mundos futuros se apresentam, agora, com elevado interesse, configura, na realidade, uma outra atitude. A esta luz, as questões sobre como irá ser o desenvolvimento, a docência e as aprendizagens, a formação, a educação do futuro serão equacionadas e discutidas com interesse, entusiasmo e, até, com alguma impaciência e intolerância. O adolescente quer conhecer as razões explicativas subjacentes não apenas às realidades existentes mas também às realidades possíveis, cujos pressupostos de existência ou realidade não contradigam a coerência lógica do pensamento humano, a um nível mais ou menos abstracto, formal. É face a estas realidades que o adolescente procurará afirmar a sua identidade (Erikson, 1972, 1976) e formará o seu carácter como ser pensante e racional, que constitui uma das suas tarefas mais importantes nesta fase (Havighurst, 1955), construirá a sua filosofia de vida e o modo de estar e conviverá com os outros livre e responsavelmente.

Neste quadro, o adolescente está naturalmente predisposto para questionar e debater problemáticas que incidam sobre como irão ser e organizar-se o desenvolvimento e as aprendizagens do futuro que o novo conhecimento está não só a possibilitar mas a exigir nesta sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, em que as tecnologias mais avançadas têm um impacto especial, abrindo caminho às e-aprendizagens de um cibermundo mediado por um ciberconhecimento que possibilita as ciberdimensões que nos permitem um outro olhar sobre a realidade que nos questiona, nos espanta e desafia constantemente.

Resumo

A fase de jovem adulto, embora na actualidade seja caracterizada por modificações significativas, é uma temática cujo interesse pelo seu estudo é bastante recente. Bromley, Erikson, Havighurst, Levinson, Gould e Kimmel são alguns investigadores cujo trabalho incide nesta fase do desenvolvimento humano.

Um dos factores que mais potencia a alteração dos padrões desenvolvimentais nesta fase é a entrada do jovem adulto no ensino superior. As investigações desenvolvidas por Chickering apelam para a existência de vectores de desenvolvimento fundamentais para a construção da identidade do jovem adulto, bem como para a reestruturação da sua trajectória de vida tornando-a um processo complexo e multidimensional.

Palavras-chave

Jovem adulto

Transformação

Ocupação profissional

Vector de desenvolvimento

Integração

Intimidade *vs* isolamento

Imperativo parental

Paternidade/maternidade

Diferenciação

Actividades

1. Descreva as principais tarefas desenvolvimentais do jovem adulto, segundo Erikson.

2. De acordo com os estudos realizados por Daniel Levinson e seus colaboradores, quais as principais fases desenvolvimentais que o jovem adulto vivencia? De que modo homens e mulheres experienciam essas fases distintamente?

3. De que forma homens e mulheres diferem no significado da ocupação profissional para si próprios?

Bibliografia específica

Chickering, A. W. (1972). *Education and identity*. (Third printing). San Francisco, etc.: Jossey-Bass.

Craig, G. J. (1996). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Datan, N. & Ginsberg, L. (eds.) (1975). *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise*. 2.ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar.

Ferraz, M. F. S. (2000). *Saudades de Casa e Personalidade dos Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.

Goldhaber, D. (1986). *Life-span human development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Hoffman, L., Paris, S. & Man, E. (1994). *Development Psychology Today*. New York: McGraw-Hill.

Levinson, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The seasons of man's life*. New York: A. A. Knopf.

Pereira, A. M. S. (1998). Apoio ao estudante: Peer Counselling (experiência-piloto). *Psychologica*, 20, 113-124.

Pereira, A. M. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

2.2.4. Adultez

Ser adulto significa fazer parte de um grupo que se desenvolve em torno de dois conceitos fundamentais: responsabilidade e assertividade (Hoffman, Paris & Man, 1994).

Tal como acontece com outras etapas do desenvolvimento humano, a fase adulta é caracterizada por várias mudanças, estas relacionadas directamente com as circunstâncias de vida (Hoffman *et al.*, 1994). No entanto, a idade (embora nem sempre de forma consensual) funciona como um critério de organização social, em que para cada etapa etária do ciclo de vida a sociedade "atribui" determinados papéis, normas e expectativas específicas (Sánchez & Ulacia, 1998).

Actualmente, existem múltiplos conceitos e teorias/modelos relativamente ao desenvolvimento humano, em geral, e à fase de vida adulta, em particular, aos quais é inerente uma segmentação etária específica.

A fase adulta no desenvolvimento humano: algumas perspectivas teóricas

Baseadas em diversos estudos, são apresentadas, em seguida, algumas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento adulto, no sentido de compreender as características e os processos desta etapa do ciclo de vida humano.

Perspectiva do ciclo de vida (*life-span*)

Nos anos 70 do século XX surge a perspectiva desenvolvimental do *ciclo de vida* (*life-span*), segundo a qual a fase adulta integra características evolutivas específicas e uma génese própria (Marchand, 2001).

Sugarman (1993), baseado na perspectiva do ciclo de vida, considera que o desenvolvimento humano é processado de acordo com determinadas características, como a sua evolução ao longo de toda a vida; a multidireccionalidade (existem várias formas da evolução do desenvolvimento humano e não apenas uma padronizada); a multidimensionalidade (ocorre segundo várias dimensões – psicológica, física, social e contextual – e o sujeito insere-se e interage numa pluralidade de contextos); é o resultado da interacção entre as competências sociais, emocionais e interpessoais do sujeito.

A perspectiva do ciclo de vida focaliza o seu estudo nas competências adquiridas ao longo do desenvolvimento humano para a sua estruturação em diversas etapas e relativiza a influência da idade cronológica neste processo.

Perspectiva psicossocial de Erikson

Erikson (1976b) considera que a fase adulta situa-se cronologicamente entre os 30 e os 60 anos. É nesta fase que a pessoa se confronta com a crise *generatividade* versus *estagnação*.

Generatividade: na teoria de Erikson, generatividade é uma tarefa desenvolvimental central na fase adulta, segundo a qual o adulto desenvolve as suas potencialidades pessoais, interpessoais e profissionais.

O conceito de generatividade, embora envolva sinónimos como produtividade e criatividade, não deve ser reduzido a esta definição. Na teoria psicossocial, este conceito corresponde à fase de afirmação pessoal e ao desenvolvimento das potencialidades do ego, especificamente na esfera profissional e no relacionamento interpessoal. Nesta fase, o adulto sente-se capaz de transmitir mensagens às gerações seguintes, sendo esta capacidade expressa, também, pelo desejo de ter filhos e/ou pela realização de actividades profissionais em que possa transmitir os seus conhecimentos às gerações mais jovens (Hoffman *et al.*, 1994). As duas vertentes que sobressaem desta crise psicossocial são o sentimento de que se tem conteúdos interessantes para transmitir às gerações futuras (vertente positiva) e a focalização nos próprios interesses, isto é, a estagnação (vertente negativa).

As virtudes básicas resultantes desta crise são o cuidado e a produção.

Perspectiva teórica de Levinson

Segundo Levinson e seus colaboradores (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978), a fase de transição para a etapa adulta ocorre entre os 40 e os 45 anos de idade e é nesta fase que o adulto tende a reavaliar a sua vida e os seus objectivos, considerando que os seus sonhos enquanto jovem podem não ser possíveis de se realizarem.

Mais tarde, Levinson (1990) defende que este é um período em que as ilusões até agora alimentadas vão desaparecendo e vão sendo traçados novos objectivos, no sentido de reestruturar a vida do sujeito.

Passado este período de transição, por volta dos 55 anos, surge uma fase de estabilidade, onde o sujeito começa a reconstruir a sua vida baseada em novas tomadas de decisão e novos objectivos. Desta forma, este poderá ser um novo período de realização pessoal.

O *terminus* da fase adulta ocorre, aproximadamente, aos 60 anos de idade, onde se verifica a transição para uma nova etapa de vida.

O desenvolvimento cognitivo

A partir da perspectiva do ciclo de vida, segundo a qual o desenvolvimento é considerado um processo que ocorre ao longo de toda a vida de forma multidimensional, é reconhecido o papel fundamental das mudanças cognitivas na fase adulta e não apenas na adolescência (Lourenço, 1997).

Na fase adulta, a cognição é caracterizada, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as formas de pensamento convencionais, isto é, o pensamento é conceptualizado de forma subjectiva e pessoal e não tanto objectiva e padronizada. Esta forma de pensamento torna-se cada vez mais complexa e menos dependente da lógica da *verdade* versus *falsidade*, característica da adolescência. Como adulto, o sujeito parece capaz de orientar a sua vida através do compromisso e da responsabilidade social e moral.

Principais características desenvolvimentais na fase adulta

Na fase adulta ocorrem múltiplos acontecimentos, quer a nível fisiológico e familiar, quer a nível social e profissional. Estas mudanças influenciam positiva e negativamente o desenvolvimento humano e o modo como o sujeito confronta e ultrapassa essas situações é condicionado, entre vários factores, pelas características pessoais, pela natureza da situação e pela forma como tem resolvido e ultrapassado situações anteriores. Estas situações podem ser indutoras de *stress*, o que poderá afectar a auto-estima e o autoconceito do adulto.

Mudanças fisiológicas

Nesta fase, homem e mulher vivenciam mudanças fisiológicas que irão influenciar o seu desenvolvimento de forma significativa.

Menopausa: *terminus* definitivo da menstruação; ocorre na fase adulta e pode ser acompanhada por sintomas físicos e reacções emocionais intensas.

Na mulher, de um modo geral, a menopausa começa a partir dos 35 anos, terminando entre os 48 e os 50 anos de idade, aproximadamente. No início da menopausa a fertilidade feminina começa a diminuir e aumenta a probabilidade da mulher vivenciar uma gravidez de risco, podendo sofrer um aborto ou ter um filho com anomalias. Também nesta fase a mulher vai perdendo gradualmente a capacidade funcional dos ovários, o que provoca uma alteração hormonal significativa e consequentes irregularidades menstruais, terminando este ciclo por volta dos 50 anos (embora seja variável de mulher para mulher), com a ausência por um ano, aproximadamente, de menstruações (Sánchez & Ulacia, 1998). Ainda que a vivência da menopausa obedeça a ciclos vitais individuais e variáveis, se surgir antes dos 40 anos é considerada uma menopausa *precoce*, uma vez que a mulher sofre um défice hormonal mais prolongado, o que poderá resultar, entre outras situações, em fracturas ósseas frequentes e no aumento da probabilidade de problemas cardiovasculares. Por outro lado, se surgir após os 55 anos, a mulher vivencia uma menopausa *retardada*, isto é, uma exposição prolongada aos estrogénios, o que potencia o risco do cancro da mama e do endométrio (Sánchez & Ulacia, 1998).

Andropausa: conjunto das alterações fisiológicas no homem que correspondem à diminuição ou cessação da função sexual.

No homem, as mudanças fisiológicas características desta fase – andropausa – ocorrem de forma menos severa. A andropausa tem início entre os 30 e 40 anos, embora seja variável de indivíduo para indivíduo. Nesta fase ocorre uma diminuição da produção de espermatozóides e um declínio progressivo da actividade sexual, o que se poderá traduzir na diminuição da capacidade reprodutora do homem. Do mesmo modo, verifica-se uma tendência para o aumento de peso e diminuição da resistência física. Estas mudanças, entre outras, podem afectar a auto-estima do adulto, uma vez que este poderá não só sentir-se incapaz de lidar com as alterações do próprio corpo, como também questionar-se acerca do seu desempenho a vários níveis (familiar, profissional, sexual, etc.).

O relacionamento conjugal

Figura 14 – *Empty nest.*

Empty nest: período no ciclo da vida familiar que ocorre após o último filho sair de casa.

Na adultez, verificam-se mudanças na estrutura familiar que poderão ter consequências irreversíveis. Uma dessas mudanças é a passagem pelo fenómeno "*empty nest*" (ninho vazio), ou seja, o casal vivencia a saída de casa do último filho. Após um longo período temporal dedicado maioritariamente à educação dos filhos, repentinamente, o casal encontra-se virado para si próprio, com objectivos de vida familiares pouco definidos, surgindo a incerteza da possibilidade da dinâmica familiar, onde existe "apenas" o casal. Ao longo dos anos cada um sofreu diversas modificações que alteraram o relacionamento interpessoal. Quando se encontram novamente, o seu principal papel já não é pai/mãe mas antes marido/mulher. Esta situação, associada a outros problemas que possam surgir nesta fase, tais como doença grave, perturbações emocionais e alteração súbita na actividade profissional de um ou ambos elementos do casal, pode provocar uma discrepância de opiniões significativa ao ponto de conduzir a uma situação de divórcio. Esta é uma situação vivenciada de forma muito dolorosa, já que é acompanhada pela ruptura de experiências pessoais, emocionais e materiais prolongadas e pela expectativa diminuída dos sujeitos se envolverem emocionalmente com outra pessoa no futuro.

O relacionamento com pais idosos

A fase adulta, nalguns casos, transporta para os sujeitos uma situação de apoio simultâneo a duas gerações: os pais e os filhos. Nesta fase, os pais dos sujeitos adultos, dado a fase desenvolvimental em que se encontram, necessitam de maior atenção e apoio a nível económico, de cuidado pessoal, de transporte, apoio doméstico, etc. Por vezes, a situação de cuidado simultâneo de duas gerações (pais e filhos) pode gerar alguma tensão no ciclo familiar, obrigando a reestruturações no seu seio.

A actividade profissional

Se no início da vida adulta o investimento na actividade profissional é elevado, na adultez esse investimento vai diminuir. Embora a ocupação profissional continue a ser importante, a atitude adoptada pelo sujeito sofre alterações significativas (Hoffman *et al.*, 1994).

No sexo masculino, a ocupação profissional deixa de ter uma papel tão absorvente como quando tinha 30 anos, embora continue a ser vital para o seu desenvolvimento. Esta mudança parece ocorrer por volta dos 45 anos, onde o adulto transmite os seus conhecimentos profissionais a colegas mais jovens. Excepcionalmente, no grupo dos executivos que ocupam cargos profissionais elevados, não se verifica essa quebra de investimento profissional. Nesta situação, o adulto não deixa de dedicar a maior parte do tempo à sua actividade profissional, o que se reflecte negativamente na esfera familiar, no relacionamento conjugal e na atitude parental. Por outro lado, nesta fase do ciclo de vida, o sujeito pode confrontar-se com um sentimento de frustração face ao seu trabalho. Ao encontrar-se na adultez, o sujeito analisa o seu percurso

profissional e verifica que muitos objectivos profissionais jamais foram alcançados e conseguir operacionalizá-los parece ser um objectivo impossível. Esta situação, ou o abandono (forçado) do local de trabalho, interfere significativamente na auto-estima do sujeito, podendo resultar numa perturbação depressiva e, nalguns casos, no suicídio (Hoffman, 1986, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994).

No sexo feminino, o impacto da actividade profissional nesta fase é condicionado pelas estrutura e dinâmica familiares em que a mulher adulta está inserida. A situação económica da família, o suporte conjugal e os laços familiares vão influenciar o modo como a actividade profissional se desenvolve durante a fase adulta (Ackerman, 1990, cit. *in* Hoffman *et al.*, 1994).

Crise de vida na fase adulta

Segundo vários autores (Levinson *et al.*, 1978; Gould, 1978), a transição para a fase adulta é acompanhada geralmente pela crise de meia-idade – um estado físico e psicológico de ansiedade derivado de múltiplos acontecimentos desenvolvimentais, como o casamento, a saída de casa dos filhos, as mudanças profissionais, o fim da actividade profissional, a menopausa, etc. Associadas ou derivadas destas situações podem estar presentes mudanças no autoconceito e na identidade do sujeito. Contudo, é de salientar que, tal como Erikson defende, a situação de crise não significa uma vivência negativa; pelo contrário, a crise tem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, neste caso específico, enquanto adulto.

O processo de aprendizagem na fase adulta

Durante muito tempo, o estudo da educação focalizou-se nas fases mais jovens do desenvolvimento humano, sendo a educação dos adultos uma área de estudo bastante recente (Danis & Solar, 1998).

Ao contrário do que se defendia até há pouco tempo, a fase adulta não é demasiado tardia para a aprendizagem e a ideia de estagnação do conhecimento é ilógica e infundada.

Neste sentido, nos últimos 20 anos começam a surgir as primeiras abordagens teóricas e modelos de intervenção no desenvolvimento da aprendizagem nos adultos. Ainda que de forma lentificada, começa-se a assistir a um reconhecimento global da importância do conhecimento em relação aos diversos tipos e aspectos do desenvolvimento dos adultos que podem contribuir para o enriquecimento e compreensão dos processos de aprendizagem nesta fase (Danis & Solar, 1998).

Uma das abordagens teóricas construídas (Merriam & Clark, cit. *in* Danis, 1998) defende a existência de uma elevada ligação entre o desenvolvimento psicossocial da pessoa adulta e os tipos de aprendizagem específicos dessa pessoa. Nesta perspectiva, tal como o desenvolvimento, a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico promotor da maturação do adulto. Assim, segundo Merriam e Clark, os acontecimentos de vida marcantes relacionados com as esferas profissional e familiar/emocional podem incrementar novas aprendizagens, em que se verifica a transformação da experiência vivida e não apenas a acumulação de conhecimentos adquiridos.

A aprendizagem é, assim, "um processo que requer atenção e reflexão por parte do adulto relativamente a uma experiência determinada e que conduz a uma transformação nesse adulto, em relação aos seus comportamentos, atitudes, aptidões ou ainda em relação aos seus conhecimentos ou às suas próprias convicções" (Danis, 1998: 35). A reflexão sobre o significado que o adulto atribui à sua própria experiência é, pois, fundamental para o processo de aprendizagem – aprendizagem significante. Esta perspectiva pressupõe que para ter significado para o sujeito, a aprendizagem tem de ser percebida pelo próprio como pertinente e deve exercer sobre o mesmo um impacto real na transformação de algumas dimensões ou da totalidade da sua personalidade (Merriam & Clark, *in* Danis, 1998). Assim, o adulto assimila e interpreta cada experiência que surge a partir dos significados que lhe atribui. Quando a nova experiência está em desacordo com o sistema de significação do sujeito, esta pode ser rejeitada ou questionada ao ponto de modificar de modo relevante o sistema de significados do adulto.

Outra perspectiva teórica desenvolvida sobre a aprendizagem na fase adulta é baseada na abordagem fenomenológica. Esta perspectiva centra-se na ligação entre três conceitos-base: os objectivos, a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa adulta (Canan, cit. *in* Danis, 1998).

Segundo esta perspectiva, a aprendizagem na fase adulta desenvolve-se de forma intencional através da tomada de conhecimento, da experimentação activa e da tomada de consciência, o que constitui não só os conhecimentos que o indivíduo possui como também a base para a construção da sua identidade, permitindo a sua evolução ao longo do ciclo de vida.

Neste processo, é fundamental a motivação que predispõe o sujeito a envolver-se no processo de aprendizagem e o esforço aí despendido, permitindo alcançar determinados objectivos conceptualizados como os próprios projectos de vida.

Resumo

A adultez, ou fase adulta, implica diversas mudanças multidimensionais. Várias perspectivas teóricas têm-se debruçado sobre o estudo da fase adulta, entre elas a perspectiva do ciclo de vida, a perspectiva psicossocial de Erikson, onde se verifica a crise psicossocial *generatividade* versus *estagnação*, e a perspectiva teórica de Levinson.

Nesta fase, assiste-se a mudanças fisiológicas significativas, como a menopausa e a andropausa, que irão influenciar o desenvolvimento da mulher e do homem, respectivamente. Outros factores, como o fenómeno "empty nest", a mudança na dinâmica da actividade profissional e o relacionamento com os pais idosos são, de igual modo, reestruturantes no processo desenvolvimental humano.

Recentemente, vários autores têm direccionado o estudo da fase adulta para o processo de aprendizagem, o que tem permitido dar a conhecer dados pertinentes e significativos para um aprofundamento cada vez mais consolidado desta fase.

Palavras-chave

Ciclo de vida
Generatividade *vs* estagnação
Andropausa
Empty nest (ninho vazio)
Menopausa
Aprendizagem significante

Actividades

1. Actualmente, é frequente a existência de estruturas familiares cujos pais se encontram na meia-idade e os filhos na adolescência. Tendo como base o conhecimento adquirido ao longo deste capítulo, compare os conflitos dos adolescentes e os conflitos vivenciados pelos pais na meia-idade. Baseie a sua resposta nas dimensões física, psicológica e social que caracterizam estes dois grupos desenvolvimentais.

2. Quais as principais preocupações, de um modo geral, para as pessoas que vivenciam a fase adulta? (*Compare essas preocupações com as que os adultos poderiam ter aquando 10 anos mais novos.*)

Bibliografia específica

Danis, C. (1998). Processo de Aprendizagem dos Adultos numa Perspectiva de Desenvolvimento. *In* C. Danis & C. Solar (eds.), *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp. 21-93). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Danis, C. & Solar, C. (1998). Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos: uma perspectiva. *In* C. Danis & C. Solar (eds.), *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp. 11-20). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. 2.ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar.

Gould, R. L. (1978). *Transformations: growth and change in adult life*. New York: Simon and Schuster.

Hoffman, L., Paris, S. & Man, E. (1994). *Development Psychology Today*. New York: McGraw Hill.

Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. In C. Alexander & Langer (eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). Oxford: Oxford University Press.

Levinson, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The seasons of man's life*. New York: A. A. Knopf.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo – Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Sánchez, F. L. & Ulacia, J. C. (1998). *Sexualidad en la vejez*. Madrid: Pirámide.

Schutz, A. (1962). *The Problem of Social Reality*. Vol. I. La Haye: Martinus Nijhoff.

Sugarman, L. (1993). *Life-span development: concepts, theories and interventions*. London and New York: Routledge.

2.2.5. Velhice

"Há homens que lutam um dia e são bons; há outros que lutam um ano e são melhores; há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons; mas há os que lutam toda a vida. Estes são imprescindíveis."

Brecht

Figura 15 – Velhice.

Actualmente, Portugal é um país cada vez mais envelhecido. Além da esperança média de vida estar a aumentar, as pessoas mais velhas mantêm-se saudáveis e produtivas ao longo de muito mais tempo.

Este crescimento, quase exponencial, obriga à reestruturação de diversas esferas da sociedade. Contudo, a forma como esta compreende, valoriza e cuida do idoso varia em função do período histórico, da cultura e das condições económicas do país, uma vez que cada momento histórico, condicionado por determinados padrões culturais e económicos, é privilegiador de certas etapas do ciclo de vida humano (Ferreira-Alves, 1997).

Na sociedade actual, embora o grupo etário predominante seja o dos idosos, ainda se assiste a uma concepção negativa da velhice, já que esta é percepcionada como uma fase de deterioração e involução. Os idosos são vistos como um grupo carregado de défices e incapacidades e cujas aptidões físicas, cognitivas e emocionais vão diminuindo.

Neste sentido, o desenvolvimento humano ainda é encarado por muitos como integrando três grandes períodos: um primeiro período de desenvolvimento (até à idade adulta), seguido de um período de estabilidade (durante a fase adulta) e terminando com um período de deterioração (a velhice). Assim, as mudanças ao longo do ciclo de vida humano são percepcionadas como unidireccionais, universais e irreversíveis (Sánchez & Ulacia, 1998).

© 1978, Quino (Joaquín Salvador Lavado)

Figura 16 – *Toda a Mafalda.*

No entanto, a percepção deteriorizante e subvalorizada que é atribuída a esta fase desenvolvimental está longe de ser racional e fundamentada. Algumas capacidades, de facto, passam por um processo de deterioração, contudo, outras (e em grande número) mantêm-se e até evoluem, sendo reversíveis (Sánchez & Ulacia, 1998).

Esta situação apela à intervenção da sociedade, não só ao nível do conhecimento das características e processos inerentes à velhice, como também do desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas.

Factores ambientais e hereditários como causas do envelhecimento

Por que envelhecemos? Poderemos evitar este processo?

Estas são duas entre múltiplas questões que derivam da reflexão acerca desta fase do desenvolvimento humano. Muitas teorias têm sido apresentadas, no sentido de se compreenderem as principais causas do envelhecimento, no entanto, poucas são conclusivas.

No núcleo destas teorias, uma questão está em causa: a predominância do meio/hereditariedade no processo de envelhecimento.

Neste sentido, a maioria das teorias sobre o envelhecimento integram-se em duas categorias – ambientais e programadas. As teorias ambientais sugerem que as mudanças corporais nesta fase são resultado de acontecimentos ocasionais do ambiente externo que envolve o sujeito. As teorias programadas defendem que são as acções programadas geneticamente que determinam o envelhecimento.

Embora cada perspectiva apresente argumentos realmente explicativos do envelhecimento, nenhuma individualmente é explicativa deste processo tão complexo.

O desenvolvimento físico e cognitivo ao longo da velhice

O envelhecimento é universal e inevitável; acontece em todos os sistemas orgânicos, mesmo sob condições genéticas e ambientais optimizadas. Este processo é sentido e vivido de forma diferente por cada indivíduo; para alguns, o envelhecimento acentuado começa mesmo antes de entrarem (cronologicamente) na velhice; para outros, o declínio físico que pode integrar este processo não é vivenciado até idades tardias (70-80 anos). Os estilos de vida, acidentes, doenças ou a predisposição genética podem ser factores que aceleram o processo de envelhecimento.

O corpo em mudança

A maioria das mudanças que ocorrem nesta fase verifica-se ao nível da aparência do sujeito. Os sentidos, os músculos, os ossos, a mobilidade e os órgãos internos começam a modificar-se de um modo mais acelerado. No quadro 9 estão registadas algumas das mudanças mais relevantes que ocorrem ao longo desta fase, embora estas não tenham que estar presentes e afectar todos os sujeitos.

Quadro 9 – Mudanças corporais características da velhice

Estruturas/órgãos em mudança	Alterações
Aparência física	Cor do cabelo cinzenta/branca. Pele enrugada (com menos elasticidade e hidratação e mais fina). Postura curvada.
Órgãos dos sentidos	Défice auditivo (sobretudo no homem): decréscimo na capacidade em diferenciar vozes e outros sons sob um ambiente ruidoso. Diminuição da capacidade de focalização dos objectos. Ligeira instabilidade na sensibilidade ao paladar e ao olfacto.
Músculos, ossos e mobilidade	Diminuição do peso e tonicidade muscular, como consequência da mudança na estrutura e composição ósseas (a compressão das cartilagens e da espinal medula provoca alterações na postura do sujeito e perda de cálcio nos ossos – diminuição da altura); osteoporose: processo orgânico que torna os ossos mais ocos, frágeis e porosos, aumentando a probabilidade de fractura e a respectiva recuperação mais lenta. Diminuição da motricidade fina e aumento do tempo de reacção.
Órgãos internos	Diminuição da capacidade de funcionamento do coração pela perda de tonicidade muscular e derivado do funcionamento do sistema vascular: a pressão sanguínea de e para o coração sofre alterações. Modificação do sistema imunitário, dado o declínio na produção de anticorpos – menor protecção contra microrganismos e doenças.

Adaptado de Craig (1996)

Modificações cognitivas

De acordo com o comummente observado, a maioria das pessoas considera a velhice como uma fase de declínio intelectual. Os episódios de esquecimento na juventude e na velhice, por exemplo, são interpretados de forma diferente: com o jovem poderá não ser nada, quando muito, um sinal de cansaço; no idoso é, claramente, um sinal de que "a sua memória está fraca".

Vários problemas cognitivos que surgem na velhice poderão não ser consequência directa da idade, mas reflexo de outros factores, como depressão, inactividade, efeitos secundários de medicação, isolamento social, pobreza, falta de motivação e falta de cuidados pessoais. A velhice é acompanhada de um declínio na velocidade do processamento cognitivo, contudo, paralelamente, surgem efeitos compensatórios que equilibram esse declínio, não afectando significativamente o quotidiano do sujeito.

Algumas das mudanças verificadas nesta fase dão-se ao nível do processamento da memória a curto prazo utilizada na retenção dos acontecimentos mais recentes. No entanto, a perda é mínima ou nenhuma no que concerne à memória sensorial e a longo prazo (daí a evocação cada vez mais frequente de acontecimentos de vida passados durante a infância e juventude). Em várias situações tem-se verificado que

os idosos obtêm bons resultados em testes de memória se o seu conteúdo for ecologicamente válido para eles, se receberem instruções claras na sua realização e na organização da informação e do material.

A demência – estado de confusão, esquecimento e mudanças na personalidade irreversível – é frequente nesta fase do ciclo de vida e o seu aparecimento e consolidação dependem não só da idade mas de outros factores, tais como a doença de Alzheimer ou acidentes vasculares cerebrais (AVC). Outras causas podem acelerar estados de demência, tais como malnutrição, abuso de álcool, medicação e depressão.

Doença de Alzheimer: derivada da progressiva deterioração dos neurónios, especialmente do córtex cerebral, é caracterizada pelo esquecimento geral e progressivo, culminando num estado de confusão, o que influencia a realização das rotinas diárias mais simples.

Acidente vascular cerebral: obstrução (algumas vezes temporária) de um vaso sanguíneo que diminui o fluxo sanguíneo necessário a uma determinada área do cérebro.

Apesar da ocorrência deste tipo de situações, Baltes (1993) focalizou a sua investigação nos mecanismos que os idosos utilizam para gerir as perdas e ganhos vivenciados ao longo da velhice. Baltes desenvolveu um modelo baseado no processo de *optimização selectiva e compensação*, segundo o qual os sujeitos que reconhecem objectiva e subjectivamente as suas perdas cognitivas e tentam equilibrar essas perdas com ganhos característicos, obtidos nessa fase, têm mais facilidade em reorganizar e reajustar as suas respostas às exigências externas com que se vão confrontando. Deste modo, pode ser explicada a continuidade no bem-estar vivenciado por muitos sujeitos neste período.

O desenvolvimento psicossocial

A velhice, tal como as fases do ciclo de vida humano anteriores, consiste na vivência de um série de estados pessoais. Estes dependem do tipo de experiências anteriores e do modo como foram vividas. Do mesmo modo, os problemas físicos e ambientais que ocorrem ao longo da velhice vão afectar significativamente o modo de vida do idoso.

O seu autoconceito vai sofrendo modificações à medida que este perde a sua autonomia e se torna mais dependente dos outros para a realização das rotinas diárias. Perante esta situação, tal como foi referido anteriormente, algumas pessoas ultrapassam essas perdas e reajustam-se a uma nova realidade, mas outras não.

Uma auto-avaliação física positiva é, geralmente, um bom indicador de bem-estar psicológico.

O último estádio da teoria de Erikson (após os 65 anos) é caracterizado pelo conflito psicossocial *integridade* versus *desespero*. Nesta fase, quando o idoso reflecte acerca da sua vida, pode experimentar vários sentimentos. Quando considera positivo o que viveu ao longo da sua vida, adequado a cada fase desenvolvimental, o idoso experimenta um sentimento de integridade e consequente satisfação. O idoso que "olha para trás" e não vê mais nada a não ser uma corrente sucessiva de acontecimentos negativos e perdas de oportunidades que estiveram ao seu alcance de serem vivenciadas, desenvolve sentimentos de fracasso e desespero, pois sabe que já não pode recomeçar a sua vida.

Da resolução positiva desta crise resultam as virtudes básicas de sabedoria e renúncia, já que, apesar de avaliar positivamente o seu percurso desenvolvimental, o sujeito reconhece os aspectos negativos e as oportunidades perdidas.

Testemunho de uma mulher de 85 anos sobre o seu percurso de vida:

Se tivesse a minha vida para reviver, atrevia-me a cometer mais erros. Relaxaria. Praticaria ainda mais exercício para me tornar mais ágil. Levaria mais a sério algumas coisas. Aproveitaria mais as oportunidades que me aparecessem. Passearia mais. Escalava mais montanhas e nadava em mais rios. Comeria mais gelados e menos feijão. Talvez tivesse mais problemas actualmente, mas, com certeza, imaginá-los-ia menos.

Sou uma dessas pessoas que vive judiciosamente e sensatamente hora após hora, dia após dia. Oh! Também tive os meus momentos e se tivesse que fazer tudo outra vez, fá-lo-ia ainda mais intensamente. De facto, tentaria nada mais ter. Apenas momentos, um após outro, em vez de viver tantos anos além de cada dia. Fui uma daquelas pessoas que nunca foi a lado algum sem um termómetro, uma garrafa de água quente, um impermeável e um guarda-chuva. Se tivesse que o fazer outra vez, viajaria mais ligeira do que o fiz.

Se tivesse a minha vida para reviver, começaria de pé descalço, cedo, na Primavera, e permaneceria assim até tombar. Iria dançar mais. Daria mais voltas no carrossel. Apanharia mais margaridas.

Adaptado de Burnside, 1979: 425

Características desenvolvimentais da velhice

A reforma: mudança de *status*

Para a maioria dos indivíduos, a reforma é uma das mudanças mais significativas da velhice. O trabalho permite que o dia-a-dia seja devidamente estruturado e com um determinado horário, ao qual estão inerentes vários objectivos. O trabalho também proporciona a adopção de determinados papéis sociais e funções, contribuindo, deste modo, para a formação da identidade de cada indivíduo. Por estes motivos, o momento da reforma requer um reajustamento no ciclo de vida humano.

A reforma não implica apenas ocupar, repentinamente, muito mais tempo livre. Implica, também, a adopção de novos papéis e a adaptação a uma nova realidade física, económica e social.

Este momento pode ser vivenciado de formas muito diferentes. Para alguns, a reforma representa a passagem para uma situação indefinida, a perda de um estatuto, de oportunidades de produção e criação, de relações sociais, o que se reflecte na modificação da sua auto-estima (McConnell, 1983). Para outros, a adaptação a esta nova situação é vivida de forma optimista, sem representar momentos de solidão, depressão ou inutilidade.

O modo como a reforma afecta cada indivíduo não depende apenas de factores da personalidade, mas do valor monetário da reforma, do estado de saúde do sujeito, do tipo de trabalho até aí realizado, do estado civil, do sexo, entre outros. Da conjugação destes factores surge a vivência de uma nova situação positiva ou

negativamente. Contudo, se o sujeito usufruir de uma pensão satisfatória, gozar de um bom estado de saúde, não vivenciar uma situação forçada de reforma e se encarar o dia-a-dia como um permanente desafio, poderá viver esta nova experiência de forma extremamente satisfatória (McConnell, 1983).

Relacionamentos interpessoais: sua importância

Em qualquer idade, a perda de relações significativas, geralmente, conduz a sentimentos de vazio e depressão de maior ou menor intensidade.

A velhice, derivada de factores de ordem familiar, pessoal e profissional, é uma etapa por excelência de perdas de entes significativos para o sujeito. A reforma, o estado de saúde, a viuvez e a morte de amigos alteram as estruturas familiares e sociais do idoso e, consequentemente, o desempenho de papéis sociais significativos.

Neste sentido, com o objectivo de facilitar a adaptação às contínuas mudanças relacionais, deverá ser proporcionado ao idoso um espaço onde este possa ter um papel activo no desempenho das suas capacidades, como também iniciar e potenciar relacionamentos interpessoais significativos.

A existência de Centros de Dia e a prestação de serviços diários ao idoso poderão ser oportunidades promotoras de novos papéis sociais e relacionamentos sociais.

Envelhecer e morrer

A morte é o acontecimento final do ciclo de vida humano. Sob o ponto de vista fisiológico, a morte é o irrefutável *terminus* das funções vitais. Morrer significa o cessar de todas as experiências, deixar quem se ama, abandonar projectos inacabados e entrar no desconhecido (Kalish, 1987).

Contudo, o maior significado atribuído à morte depende do contexto cultural em que ocorre. Existem significados colectivos e que vemos expressos na literatura, na arte, na música, na religião, na filosofia e na cultura; estes são processados através de símbolos e rituais (Craig, 1996).

Até há bem pouco tempo, a psicologia pouca atenção dedicou ao estudo da morte. Além de não ser uma área de estudo facilitada, considerava-se irrelevante estudar as atitudes e as reacções dos indivíduos no processo de *coping* com a morte. Contudo, nas últimas quatro décadas, os psicólogos têm vindo a dedicar-se acentuadamente ao estudo dessa temática.

Pensamentos e receios associados à morte

O nascimento e a morte são, de facto, acontecimentos naturais no ciclo de vida. No entanto, o impacto emocional e os significados pessoais atribuídos a esses acontecimentos variam significativamente. Enquanto o nascimento parece ser antecipado com expectativas elevadas e optimismo, a realidade da morte tende a ser evitada e até negada (Craig, 1996).

O processo de negação é um mecanismo normal para lidar com o *stress* derivado dessa situação. Contudo, esse processo pode interferir com o *coping* activo

para com a morte, isto é, com a adopção de medidas realistas para lidar com essa situação. Ainda que seja complexo e pouco claro, é necessário aceitar as limitações reais da vida e da vulnerabilidade de cada um.

A questão que frequentemente se coloca é a seguinte: *Serão as pessoas mais velhas mais preocupadas com a morte do que os mais jovens?*

De facto, as pessoas diferem na forma como lidam com a ansiedade derivada do conhecimento da morte. Vários estudos (Kastenbaum, 1986; Durlak, 1979) referem que os idosos são menos ansiosos acerca da morte que os jovens adultos; os que vivem a vida de forma mais intensa temem menos a morte; e algumas pessoas mais velhas relatam que, embora pensem na morte frequentemente, sentem-se surpreendentemente calmas ao reflectirem sobre essa questão pessoal.

No entanto, nem todos os idosos sentem baixos níveis de ansiedade face à ideia da própria morte. De um modo geral, as pessoas que parecem mais ajustadas psicologicamente e que parecem ter enquadrado a integridade na sua personalidade, definido assim por Erikson, relatam menor ansiedade. Contudo, outras investigações revelam que os sujeitos mais velhos, saudáveis física e psicologicamente, que têm planos para o futuro e sentem que controlam a sua vida, são mais ansiosos face à morte. Esta ansiedade parece ser apenas um sintoma de um longo processo de estabilização e aceitação do significado da morte integrado no contexto do significado da vida.

Elizabeth Kübler-Ross (1969) foi uma das primeiras a aprofundar os tópicos da morte e do morrer. A autora focalizou os seus estudos em situações nas quais a morte se torna uma possibilidade imediata, por exemplo, na fase terminal do cancro ou outras doenças fatais. Assim, foram identificadas 5 fases no processo de adaptação à ideia da morte, a saber:

- *Negação* da possibilidade da morte e procura de outras opiniões e diagnósticos que não aquele;
- *Raiva/ira* quando se apercebe que, de facto, vai morrer e sentimentos de frustração por não concretizar planos e sonhos imaginados;
- *Negociação* de formas de "alongar" o seu tempo de vida fazendo promessas e negociações com Deus, médicos, enfermeiros e outros para que tenha mais tempo de vida ou que a sua dor e sofrimento sejam aliviados;
- *Depressão*: quando a negociação falha e o final do tempo parece aproximar-se, o desespero e a depressão parecem tomar lugar neste processo. A depressão é o reflexo não só das perdas que a pessoa tem vivido mas também o aproximar da separação da família e dos amigos;
- *Aceitação* serena do final do ciclo de vida.

Embora as fases definidas por Kübler-Ross descrevam as reacções mais comuns entre as pessoas, estas não são absolutas. Nem todas as pessoas atravessam estas fases de forma linear, pois muitos factores influenciam de forma significativa a sua reacção, tais como a cultura, a personalidade, a religião e a natureza e intensidade da doença. Algumas pessoas mantêm-se revoltadas e deprimidas até ao momento da morte e outras recebem a morte como um alívio da dor, sofrimento e solidão.

Aqueles que não são confrontados com a situação imediata da morte têm mais tempo para reflectir e adaptar-se à ideia da morte, à medida que vão envelhecendo. Geralmente, passam os últimos anos olhando para trás e revivendo momentos positivos e negativos. Este período de *revisão da vida* é um passo muito importante no crescimento pessoal do indivíduo, já que pode possibilitar a resolução de velhos conflitos, o restabelecimento do significado da vida e a (re)descoberta de verdades sobre o próprio. Da mesma forma, à medida que tenta dar significado à morte e à sua vida, em particular, o indivíduo redefine as suas prioridades e valores.

Resumo

A fase do desenvolvimento humano correspondente à velhice está muito aquém de ser uma fase deteriorizante, declinatória e irreversível. Actualmente, a esperança de vida no nosso país é cada vez maior, pelo que diversos estudos têm focalizado o seu interesse de investigação nesta fase do ciclo de vida. As conclusões a que têm chegado tentam desconstruir mitos e preconceitos em relação a esta fase, nomeadamente aos níveis cognitivo e psicossocial. No entanto, se não experienciados de forma positiva e reestruturada, factores como a situação de reforma e a morte de entes significativos, ou até indivíduos do grupo de pares, poderão despoletar percepções e consequentes atitudes negativas relativamente à velhice pelo próprio indivíduo. Antes de mais, a velhice deverá ser uma análise do projecto de vida e uma redefinição de prioridades, valores e projectos futuros.

Palavras-chave

Velhice
Optimização selectiva
Integridade *vs* desespero
Morte
Envelhecimento
Compensação
Reforma

Actividades

1. Descreva os factores que influenciam a forma como a pessoa reage à situação de reforma.
2. Na sua opinião, como deve a pessoa preparar-se da melhor forma para lidar com a reforma? Como pode a sociedade contribuir positivamente para este processo?
3. Em que medida a velhice pode ser considerada uma fase de crescimento pessoal?

Bibliografia específica

Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *Gerontologist*, 33(5), 580-594.

Burnside, I. M. (1979). The later decades of life: Research and reflections. *In* I. M. Burnside, P. Ebersole & H. E. Monea (eds.), *Psychosocial caring throughout the life span*. New York: McGraw-Hill.

Craig, G. J. (1996). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Durlak, J. A. (1979). Comparision between experimental and didactic methods of death education. *Omega 9*, 57-66.

Ferreira-Alves, J. (1997). Vozes da Idade: Desenvolvimento Narrativo em Gerontopsicologia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 393-402.

Kalish, R. (1987). Death. *In* G. L. Maddox *et al.* (eds.). *The encyclopedia of aging*. New York: Springer.

Kastenbaum, R. (1986). *Death, society and human experience*. Columbus, OH: Merrill.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.

McConnell, S. R. (1983). Retirement and Employment. *In* D. S. Woodruff & J. E. Birren (eds.), *Aging: Scientific Perspectives and Social Issues* (2.ª ed.), 13, pp. 333-350. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Sánchez, F. L. & Ulacia, J. C. (1998). *Sexualidad en la vejez*. Madrid: Pirámide.

CAPÍTULO 3

Desenvolvimento e aprendizagem

3.1. Caracterização da aprendizagem

3.2. Teorias da aprendizagem

3.2.1. Teorias behavioristas

3.2.2. Teorias cognitivistas

3.2.3. Teorias humanistas

3.1. Caracterização da aprendizagem

O que é a aprendizagem? A aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência (Mazur, 1990). Mudanças causadas pelo desenvolvimento (tal como a altura) não são consequências de aprendizagem. Nem características dos indivíduos que estão presentes no momento do nascimento (tal como reflexos e respostas à raiva e à dor). No entanto, os seres humanos aprendem tanto desde o dia do seu nascimento (e alguns mesmo antes) que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inseparavelmente ligados (Slavin, 2003).

Por mais de vinte anos, as perguntas "como aprendemos?" e "como conhecemos?" continuam a questionar os paradigmas educativos tradicionais e a provocar uma série de mudanças nos enfoques, processos e práticas educativas. Por sua vez, esta situação renova o interesse de pedagogos, psicólogos, filósofos e biólogos não apenas pelo processo de aprender como pelos seus respectivos objectos de conhecimento (Carrara, 2004).

Segundo Tavares & Alarcão (2002), a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. É um processo, uma vez que ocorre ao longo de um período de tempo que pode ser mais ou menos longo; é uma construção pessoal, entendendo-se que nada se aprende verdadeiramente se o que se pretende aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação; é experiencial, interior à pessoa, na medida em que apenas podemos avaliar a aprendizagem através dos seus efeitos, isto é, através das modificações que ela opera no comportamento exterior, observável, do sujeito. É através das manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança.

3.2. Teorias da aprendizagem

3.2.1. Teorias behavioristas

O Behaviorismo é uma tentativa de compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis (acontecimentos no meio ambiente) e respostas observáveis (acções comportamentais) e (em paradigmas comportamentais posteriores ao inicialmente proposto por Watson) respectivas consequências e acontecimentos contingentes/consequentes.

John Watson (1878-1958) desenvolveu a sua teoria do comportamento utilizando animais e seres humanos nas suas experiências. O seu programa de pesquisa vai surgir como uma reacção contra as abordagens introspectivas da psicologia e contra a utilização de termos como alma, pensamentos ou sentimentos, uma vez que Watson pretendia que a psicologia fosse considerada como parte das ciências naturais.

> *"A psicologia, da maneira como é vista pelo behaviorista, constitui-se como um ramo puramente objectivo da Ciência Natural. O seu objectivo teórico é a predição e o controlo do comportamento. A introspecção não é parte essencial dos seus métodos..."*
>
> Watson (1913)

Watson argumentava que só se pode estudar directamente o comportamento observável, isto é, a resposta de um indivíduo a um dado estímulo do ambiente e que o comportamento humano seria o resultado de reflexos inatos e condicionados. A personalidade seria o produto da acumulação dos condicionamentos sofridos pelo indivíduo ao longo do tempo (Monteiro & Santos, 1995).

> *"Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, bem constituídas e a espécie de mundo que preciso para as educar, e eu garanto que, tomando qualquer uma delas, ao acaso, prepará-la-ei para se tornar um especialista que eu seleccione: um médico, um comerciante, um advogado e, sim, até um pedinte ou ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e da raça dos seus antepassados."*
>
> Watson (1928)

Pavlov e o condicionamento clássico

Ivan Pavlov (1849-1936) e os seus colegas estudaram o processo digestivo nos cães. Foi no decurso das suas pesquisas sobre o funcionamento das glândulas digestivas que Pavlov se interessou pela secreção dita psíquica.

Antes da famosa experiência de Pavlov ser iniciada, cada cão foi submetido a uma simples operação cirúrgica para expor o conduto de uma glândula salivar. Isso permitiu que Pavlov medisse as reacções pela quantidade de gotas de saliva segregada. O primeiro passo, na experiência, foi a emissão do som isolado da campainha, para assegurar

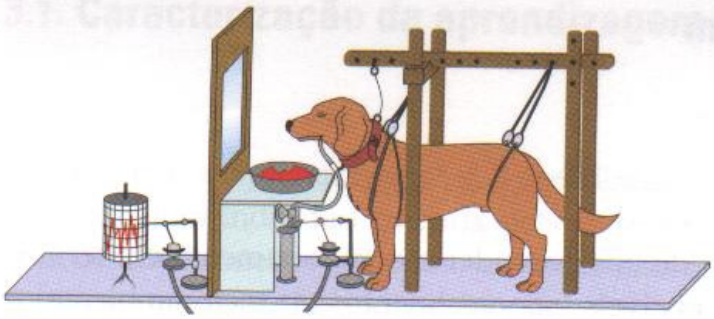
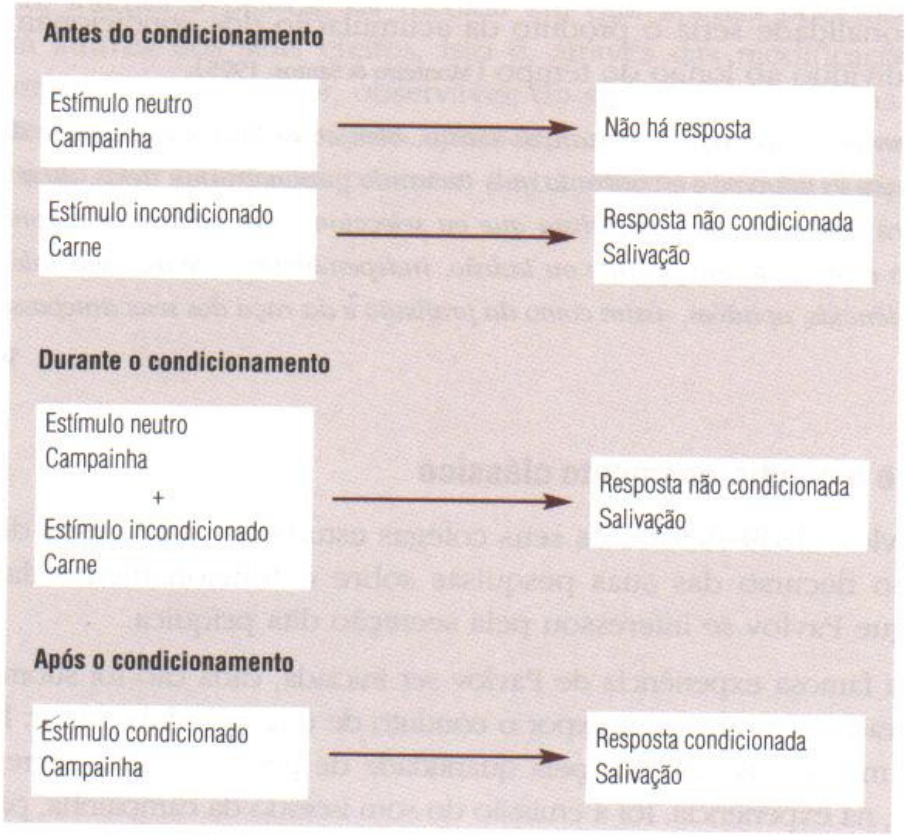


Figura 1 – Condicionamento clássico.

ao investigador de que este som não provocava a salivação antes do treino (tudo o que usualmente provocava era um movimento da cabeça e o levantar das orelhas). Depois desta possibilidade ser eliminada, o som da campainha era apresentado ao cão aproximadamente ao mesmo tempo que se lhe apresentava carne. A combinação da carne com o som da campainha foi repetida um determinado número de vezes. Então, Pavlov fez soar a campainha sem apresentar a carne e esperou para ver se a salivação ocorreria. E, de facto, ocorreu. Descobriu também que quanto mais vezes o som tivesse sido associado à carne, tanto mais o cão salivava na presença isolada do som (Fraisse & Piaget, 1968).

Pavlov descreveu esta experiência como um processo de condicionamento, que ocorreria da seguinte forma: o alimento (estímulo) provoca a salivação (resposta, reacção natural, não condicionada). O mesmo tipo de reacção, a salivação, pode ser obtida se ao estímulo alimento se associar um outro estímulo, neste caso a campainha, com a condição de que os dois estímulos ocorram mais ou menos ao mesmo tempo. À campainha chama-se então um estímulo condicionado. A salivação obtida a partir do alimento ocorre sempre que se apresentar um dado estímulo, a comida. Daí chamar-se reacção natural ou não condicionada. Mas a salivação obtida a partir da campainha só se consegue se estiver condicionada pela associação da campainha à comida; é por isso que se chama reacção adquirida ou condicionada.



A ideia básica do condicionamento clássico consiste em que algumas respostas comportamentais são reflexos incondicionados, ou seja, são inatas em vez de aprendidas, enquanto que outras são reflexos condicionados, aprendidos através do emparelhamento com situações agradáveis ou aversivas simultâneas ou imediatamente posteriores. Através da repetição consistente desses emparelhamentos é possível criar ou remover respostas fisiológicas e psicológicas em seres humanos e animais.

Decorrentes das experiências realizadas acerca do condicionamento clássico, Pavlov e a sua equipa identificaram vários fenómenos relacionados com o condicionamento, a saber: a **extinção**, a **recuperação espontânea**, a **generalização** e a **discriminação** (Gray, 1999; Monteiro & Santos, 1996).

Thorndike e a lei do efeito

Figura 2 – E. L. Thorndike.

Edward L. Thorndike (1874-1949) foi professor de psicologia durante mais de 30 anos no Teachers College of Columbia, Estados Unidos. O que mais sobressai no seu trabalho é a sua teoria da aprendizagem, encontrando-se entre os importantes percursores do behaviorismo. O interesse de Thorndike pela psicologia surge depois de ter frequentado a Universidade de Harvard onde tem como professor William James. As primeiras experiências de Thorndike sobre a aprendizagem são realizadas no sótão da casa de William James. Segundo Thorndike, os animais aprendem de uma forma mais ou menos mecânica, partindo de um método de tentativa-erro; a aprendizagem consiste numa série de conexões entre um estímulo e uma resposta que são fortalecidas cada vez que geram um estado satisfatório para o organismo. Esta teoria vai constituir a base em que Skinner formula a estrutura do condicionamento operante. Posteriormente, Thorndike vai aplicar os seus métodos e conhecimentos na domesticação de animais e obtém grande êxito, com fortes repercussões na psicologia da educação. A sua obra intitulada *Psicologia Educacional* é publicada em 1903. Outra das suas influentes obras é *Introdução à Teoria das Medições Mentais e Sociais*, em 1904.

O trabalho de Pavlov inspirou investigadores nos Estados Unidos como E. L. Thorndike (1874-1949) (Hilgard & Bower, 1966, cit. por Slavin, 2003).

Thorndike, tal como muitos dos primeiros teóricos da aprendizagem comportamental, ligou o comportamento a reflexos físicos. O investigador segue-se assim a Pavlov, demonstrando que os estímulos que ocorrem depois de um comportamento têm influência em comportamentos futuros. Vai, assim, desenvolver uma investigação experimental com o objectivo de estudar o modo como a aprendizagem decorre, concretamente nos gatos.

Thorndike constrói uma caixa-problema da qual o animal teria de sair para obter alimento. Ele observou com o decorrer do tempo que os gatos aprendiam como sair da caixa mais rapidamente pela repetição dos comportamentos que lhes permitiam escapar e pela não repetição dos comportamentos que se mostravam ineficazes.

Foi através destas experiências que Thornike chegou às "três leis da aprendizagem". São elas: a lei do efeito, a lei do exercício ou frequência e a lei da maturidade específica.

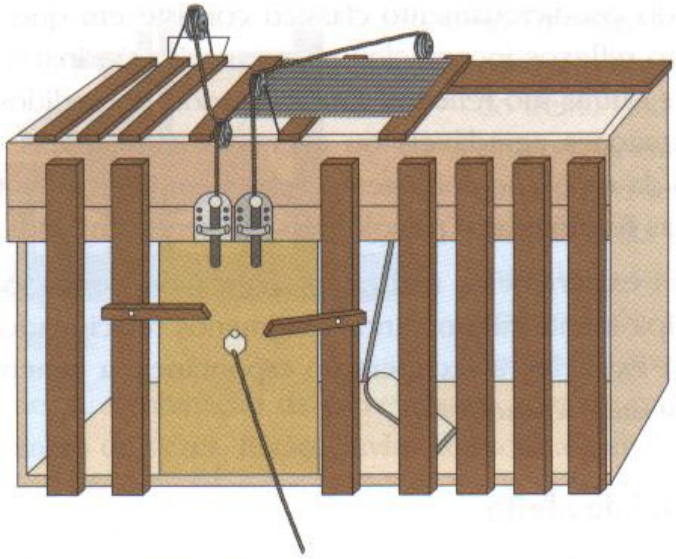


Figura 3 – Caixa-problema.

Lei do efeito: se um comportamento é seguido de uma mudança satisfatória no meio ambiente (recompensa), a probabilidade de que esse comportamento venha a ser repetido em situações semelhantes aumenta. No entanto, se o comportamento é seguido de uma mudança insatisfatória no meio ambiente (punição), as hipóteses de que esse comportamento venha a ser repetido diminuem.

Lei do exercício ou frequência (também chamada **lei do uso e do desuso**): quanto mais uma conexão estímulo-resposta for utilizada, mais forte se tornará; quanto menos for utilizada, mais fraca se tornará. Mais tarde, Thorndike vai esclarecer que a repetição de um comportamento, por si só, não conduz à aprendizagem. Para que ocorra aprendizagem, é necessário que esta repetição do comportamento seja acompanhada de resultados positivos, o que remete para a lei do efeito como principal abordagem para a aprendizagem.

Lei da maturidade específica: para que ocorra aprendizagem, é necessário que um organismo esteja preparado para estabelecer a conexão entre o estímulo e a resposta; caso contrário, o resultado não será agradável e a aprendizagem não acontecerá.

Sprinthall & Sprinthall, 1993; Tavares & Alarcão, 2002

Figura 4 – Frederic Skinner.

Burrhus Frederic Skinner nasce em 1904, na Pensilvânia, na pequena cidade de Susquehanna. Psicólogo americano, graduado em psicologia pela Universidade de Harvard, em 1930, e doutorado pela mesma instituição, em 1931. Aí, desenvolve as suas investigações, como assistente de laboratório de biologia, com o Professor Crozier. Em 1936, começa a trabalhar como professor na Universidade do Minnesota, onde permanece durante 9 anos. Em 1938, publica o seu primeiro livro, intitulado *Os comportamentos dos organismos*. Em 1948 é convidado a regressar a Harvard, onde permanece até ao fim da sua vida. Influenciado pela Reflexologia de Pavlov e pelo Comportamentalismo de Watson, Skinner tenta explicar a conduta dos indivíduos a partir de um conjunto de respostas fisiológicas, estas condicionadas pelo meio ambiente. De igual modo, dedica-se ao estudo das possibilidades do controlo experimental do comportamento, através de técnicas de reforço. Entre os procedimentos experimentais de Skinner salienta-se a *caixa de Skinner*, actualmente utilizada para o estudo do condicionamento animal. Em Agosto de 1990, Skinner morre de leucemia.

O ponto de partida das investigações efectuadas por Skinner é o conhecimento das leis do condicionamento instrumental, descobertas por Thorndike.

O trabalho de Skinner vai centrar-se sobre o estudo de sujeitos em situações controladas e sobre a observação das alterações no seu comportamento produzidas pelas mudanças sistemáticas nas consequências dos seus comportamentos (Iversen, 1992).

Para levar a cabo as suas pesquisas vai construir uma caixa que é habitualmente designada como a *caixa de Skinner*. Esta caixa é dotada de um dispositivo especial: se uma alavanca for carregada, é libertado alimento. Skinner coloca dentro da caixa um rato que, depois de algum tempo, carrega, por acaso, na alavanca e recebe alimento. A partir deste momento, o animal repete o comportamento, obtendo todas as vezes comida. A obtenção de comida condicionou o comportamento do rato, fortalecendo o seu comportamento de carregar na alavanca e enfraquecendo todos os outros comportamentos que não conduziam à obtenção de comida (por exemplo, andar à volta da caixa). Skinner desenvolveu também experiências em que utilizou estímulos desagradáveis ou dolorosos, como a emissão de choques eléctricos ao rato, enquanto não carregasse na alavanca. Nestas circunstâncias, o animal vai aprender por tentativas e erros que carregando na alavanca a emissão de choques eléctricos é interrompida.

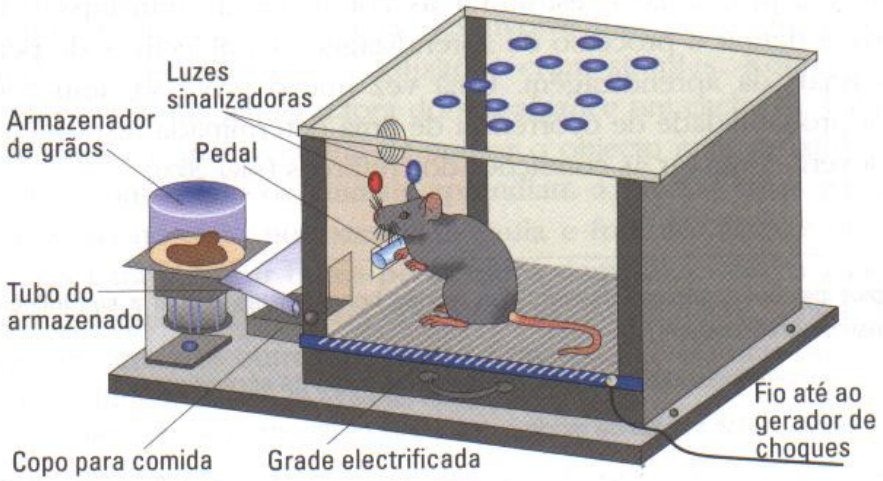


Figura 5 – Caixa de Skinner.

O trabalho pioneiro de Skinner com ratos e pombos estabeleceu uma série de princípios de comportamento que têm sido fundamentados com vários estudos, envolvendo quer animais quer seres humanos. Talvez o princípio mais importante seja o que postula que o comportamento muda de acordo com as suas consequências imediatas. As consequências agradáveis fortaleceriam o comportamento, as consequências desagradáveis enfraqueceriam o comportamento (para Skinner, o reforço é o principal "motor" da aprendizagem, em contraste com a punição). Mas outros princípios foram estabelecidos, a saber: reforços (positivos e negativos), punições, programas de reforço, *shaping* e extinção (Slavin, 2003).

Programa de razão fixa: programa de reforço em que o comportamento desejado é reforçado depois de um número fixo de comportamentos ter ocorrido.

Programa de razão variável: programa de reforço em que o comportamento desejado é reforçado depois de um número imprevisível de comportamentos ter ocorrido.

Programa de intervalo fixo: programa de reforço em que o comportamento desejado é reforçado depois de um intervalo de tempo previamente determinado.

Programa de intervalo variável: programa de reforço em que o comportamento desejado é reforçado depois de períodos de tempo variáveis.

Kowalski & Westen, 2005; Slavin, 2003

Implicações para a Educação

Segundo Mizukami (1986, cit. por Silva, 2000), no ensino-aprendizagem os comportamentos dos alunos são adquiridos e mantidos por condicionamentos, reforços e punições, tais como elogios, graus, classificações, prémios, reconhecimento dos professores e dos colegas, prestígio, vantagens da futura profissão, aprovação final no curso, estatuto social, etc.

O professor é considerado o transmissor de informação e conhecimento ao aluno e deverá programar e estruturar as condições de transmissão desse conteúdo. Deverá definir o processo de aprendizagem, os objectivos de percurso e os objectivos finais da aprendizagem. Uma vez que o professor tem como função aumentar a probabilidade de ocorrência de uma determinada resposta a ser aprendida, ele deverá controlar as condições dos reforços (Silva, 2000).

Que princípios psicopedagógicos derivam das teorias behavioristas e qual a sua influência no processo de ensino-aprendizagem?

1. Definir, com a maior exactidão possível, os objectivos finais da aprendizagem.
2. Analisar a estrutura das tarefas de modo a determinar os objectivos de percurso.
3. Estruturar o ensino em unidades muito pequenas, de forma a permitir um melhor condicionamento do aluno e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem.
4. Apresentar estímulos capazes de suscitar reacções adequadas.
5. Evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados.
6. Proporcionar aos alunos conhecimento dos resultados obtidos e retroalimentação adequada.
7. Recompensar, retirar recompensas ou punir os alunos de acordo com a natureza dos seus comportamentos e em relação à aprendizagem desejada.

Técnicas de ensino: exercícios de repetição (*drills*), ensino individualizado de tipo programado, demonstrações de actividades a imitar sem serem acompanhadas de grandes explicações.

Tavares e Alarcão, 2002

3.2.2. Teorias cognitivistas

As teorias gestaltistas da aprendizagem

A psicologia da forma está associada ao nome de Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941). Estes autores, opondo-se à visão mecanicista e simplista dos psicólogos behavioristas, vão explorar uma teoria – o gestaltismo – segundo a qual o indivíduo interpreta e organiza o que se passa à sua volta em termos de conjuntos e não de elementos isolados. Estudar e conhecer um elemento isolado não teria assim qualquer significado, já que os elementos fazem sempre parte de um contexto, isto é, de um todo.

De acordo com Wertheimer, encarar o todo como a mera soma das partes constituintes seria ignorar a verdadeira natureza das partes; segundo o mesmo, as partes deveriam ser encaradas de acordo com o lugar, o papel e a função que desempenham no todo de que são partes. Na grande maioria das situações, o todo não seria equivalente à soma das partes – o todo seria tão diferente da soma das suas partes que pensar em termos sumativos significará alcançar uma visão pobre e distorcida da realidade (**King, Wertheimer, Keller & Crochetiere, 1994**).

Juntamente com Koffka e Köhler, Wertheimer vai estabelecer a Psicologia da Gestalt como um movimento viável e dinâmico em psicologia pela década de 20.

No âmbito da Gestalteoria, Köhler desenvolve um conjunto de experiências com macacos. Os procedimentos utilizados eram simples. Köhler colocava o macaco esfomeado numa gaiola e fora do seu alcance um cacho de bananas. Para alcançar o alimento, o macaco tinha de utilizar o objecto mais próximo como instrumento. Observou-se que os animais aprendiam a utilizar varas para puxar as bananas colocadas no chão no exterior da jaula e fora do alcance dos braços, a utilizar as varas para alcançar frutos pendurados demasiado alto, a arrastar objectos para cima dos quais subiam para conquistar o seu prémio e, ainda, a empilhar caixotes uns por cima dos outros, de modo a erguerem estruturas que lhes permitiam alcançar o alimento (**Mesquita e Duarte, 1997**).

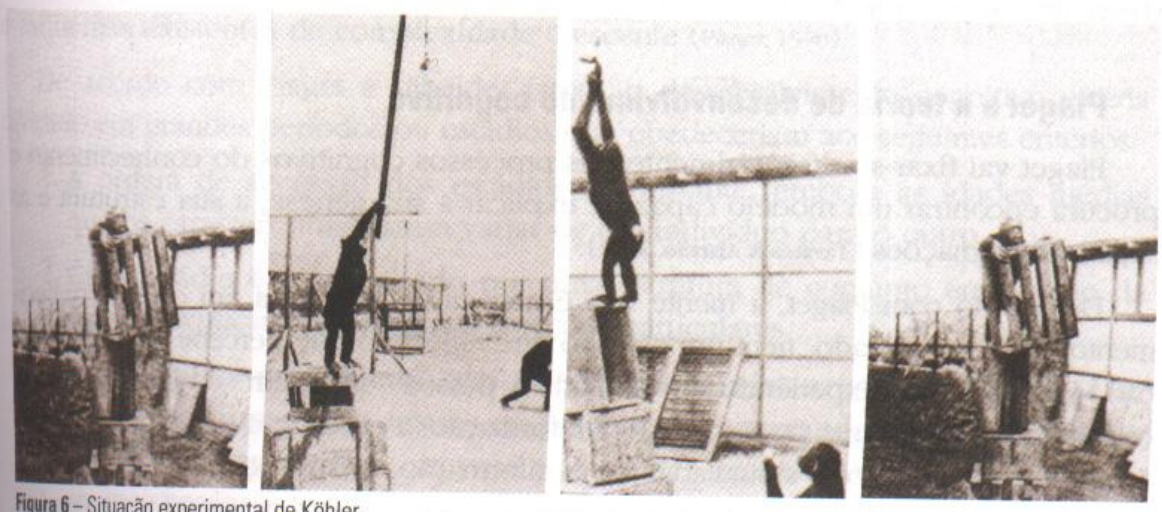


Figura 6 – Situação experimental de Köhler.

Embora os resultados destas experiências pudessem ser atribuídos ao fortalecimento e enfraquecimento mecânicos de tendência da resposta, os psicólogos da Gestalt defendem que os animais se comportam como se tivessem tido uma espécie de intuição – *insight* –, isto é, a solução surge de uma forma súbita, por discernimento.

Segundo Tavares e Alarcão (2002) existem três considerações essenciais a retirar a partir das experiências relatadas:

- a solução para o problema surge de repente e como uma espécie de intuição. Este tipo de aprendizagem intuitiva seria muito comum na aprendizagem humana, por expressar a capacidade, perante novas situações, de descobrir por si próprio soluções de modo repentino para resolver novos problemas. Esta aprendizagem seria designada por experiência do "Ah!" ou do "Oh, já sei!", por corresponder à descoberta súbita de um problema;
- a solução parece estável e susceptível de ser aplicada em situações mais ou menos semelhantes;
- a solução surge porque o sujeito compreendeu a relação entre os diferentes elementos da situação no seu conjunto, isto é, houve uma alteração súbita na forma como o campo perceptivo passou a ser encarado pelo sujeito.

A teoria de campo, também chamada psicologia topológica e de vector, deve-se a Kurt Lewin (1890-1947), que vai dar particular importância à psicologia aplicada, isto é, à psicologia inserida na vida quotidiana, nos "verdadeiros" problemas humanos e na solução das questões sociais (Pereira, 1996). Kurt Lewin tentou demonstrar que o comportamento humano é produto não apenas de características pessoais, instintos e outros motivos internos, mas também do ambiente complexo e dinâmico em que nos inserimos. No que se refere à aprendizagem, Lewin afirma que esta se realiza num campo de acção em que um conjunto de factores interfere e condiciona o comportamento de uma pessoa.

Foram os estudos iniciados por Kurt Lewin que marcaram a transição de uma psicologia centrada no indivíduo para uma psicologia centrada no grupo, uma vez que "A realidade difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence." (Lewin, 1951, cit. por Pereira, 1996).

Piaget e a teoria de desenvolvimento cognitivo

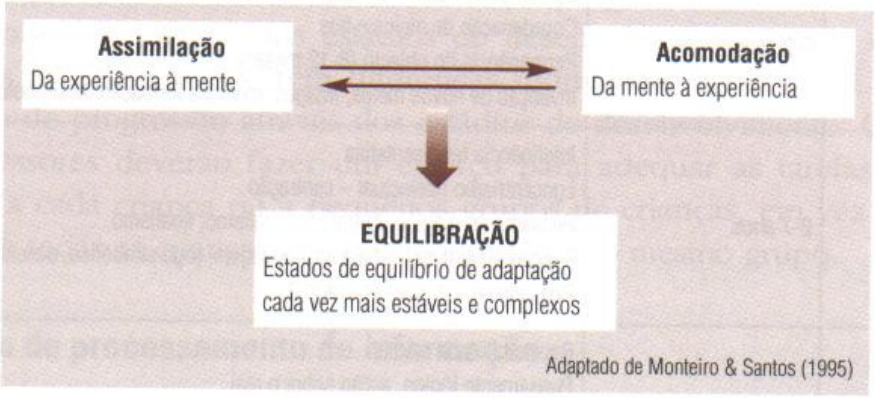
Piaget vai fixar-se essencialmente nos processos cognitivos do conhecimento e procura encontrar um modelo capaz de explicar a sua génese, a sua estrutura e as suas transformações (Tavares & Alarcão, 2002).

De acordo com Piaget, a mente não é nem uma tábua rasa em que o conhecimento pode ser gravado, nem um espelho que reflecte o que percebe. Se a informação, percepção ou experiência apresentada à pessoa "encaixam" com os esquemas cognitivos dessa mesma pessoa, então a informação, a percepção e a experiência são "compreendidas", isto é, assimiladas. Se a informação, a percepção ou a experiência não "encaixam", então os esquemas cognitivos rejeitam essas novas informações (ou

se a estrutura está pronta para mudar, então ela altera-se a si própria no sentido de se acomodar à nova informação ou experiência). De acordo com Piaget, a assimilação consiste em interpretar novas experiências em termos das estruturas mentais existentes sem que estas se alterem. A acomodação consiste em alterar as estruturas mentais existentes para integrar novas experiências (Craig, 1996).

Piaget utilizou a palavra *esquema* para designar uma estrutura mental. Os esquemas seriam formas de processar informação e modificar-se-iam à medida que o ser humano cresce e aprende. Existem dois tipos de esquemas: os esquemas sensório-motores, ou acções, e os esquemas cognitivos, que são conceitos. À medida que contactamos com nova informação ajustamos os nossos esquemas, mas simultaneamente assimilamos a nova aprendizagem aos esquemas mais antigos.

A mente tenta permanentemente encontrar um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação para eliminar inconsistências ou faltas entre a realidade e a representação da mesma. Este processo, designado de equilibração, é fundamental para a adaptação humana (Craig, 1996).



Adaptado de Monteiro & Santos (1995)

Utilizando este conceito de desenvolvimento, entende-se, então, a aprendizagem como um processo de construção individual através do qual se faz uma interpretação pessoal e única das experiências. De acordo com esta perspectiva, os processos de aprendizagem não são uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente (Piaget, 1990).

De acordo com Piaget e Inhelder (1995), o desenvolvimento cognitivo estaria dividido em grandes períodos ou estádios que obedeceriam aos seguintes critérios:

1. A ordem de sucessão dos estádios é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para o outro.
2. Cada estádio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reacções particulares.
3. As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma delas resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se nela mais cedo ou mais tarde.

Estádios de desenvolvimento mental

Para Piaget, o processo de desenvolvimento mental acontece da seguinte forma: os esquemas estão organizados em operações, que se combinam para dar origem a estádios de desenvolvimento cognitivo qualitativamente diferentes. À medida que os seres humanos crescem, eles utilizam esquemas cada vez mais complexos para organizar a informação e compreender o mundo exterior.

O desenvolvimento ocorre em estádios ou períodos qualitativamente diferentes e discretos (Quadro 1): estádio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente aos 2 anos de idade), estádio pré-operatório (dos 2 anos até aproximadamente aos 7 anos), estádio das operações concretas (dos 7 anos até aos 11-12 anos), e estádio das operações formais (a partir dos 12 anos) (Craig, 1996).

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Estádios	Idades	Principais comportamentos
Sensório-motor	0-2 anos	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem Coordenação de meios e fins Permanência do objecto (8-12 meses) Invenção de novos meios, imagem mental e formação de símbolos (18-24 meses)
Pré-operatório	2-7 anos	Inteligência representativa Egocentrismo intelectual – centração Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo Função simbólica (2-4 anos): linguagem, jogo simbólico, desenho Pensamento intuitivo (4-7 anos)
Operações concretas	7-11/12 anos	Reversibilidade mental Pensamento lógico, acção sobre o real Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias) Tempo e velocidade
Operações formais	A partir dos 11-12 anos	Pensamento abstracto Operar sobre operações, acção sobre o possível Raciocínios hipotético-dedutivos Definição de conceitos e de valores

Adaptado de Monteiro & Santos (1995)

Implicações da teoria piagetiana para a Educação

A teoria de Piaget enfatizou o conceito de *educação apropriada ao desenvolvimento*, isto é, uma educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino são adaptados aos estudantes e às suas capacidades físicas e cognitivas e às suas necessidades sociais e emocionais (Elkind, 1989, cit. por Slavin, 2003; Tavares & Alarcão, 2002).

De acordo com Berk (2001, cit. por Slavin, 2003), as principais implicações educacionais da teoria piagetiana podem resumir-se da seguinte forma:

1. Foco no processo de pensamento da criança, e não apenas nos seus produtos. Para além da correcção das respostas das crianças, os professores deverão tentar compreender os processos que as crianças utilizam para conseguir encontrar as respostas.
2. Reconhecimento do papel primordial da auto-iniciativa e da participação activa da criança nas actividades de aprendizagem. De acordo com Piaget, a criança é encorajada a descobrir através de uma interacção espontânea com o meio ambiente o conhecimento. Como tal, o ensino deverá providenciar uma enorme variedade de actividades que permita às crianças agir directamente sobre o mundo físico.
3. Ideia de que as práticas educativas não deverão ter como objectivo pôr as crianças a pensar como os adultos. Uma vez que as crianças têm as características próprias da sua idade, os programas educacionais devem utilizar técnicas adequadas aos estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram para que haja uma verdadeira compreensão cognitiva dos conceitos.
4. Aceitação das diferenças individuais na progressão no desenvolvimento. Embora a sequência dos estádios de desenvolvimento seja a mesma para todas as crianças, existem diferenças individuais no que diz respeito ao ritmo de progressão através dos estádios de desenvolvimento. Como tal, os professores deverão fazer um esforço para adequar as tarefas na sala de aula a cada criança ou a pequenos grupos de crianças, em vez de considerarem todas as crianças como fazendo parte do mesmo grupo.

Modelo de processamento de informação

Piaget e a sua teoria do desenvolvimento cognitivo vão receber muitas críticas; entre elas as dos defensores do modelo do processamento de informação. Tal como Piaget, os defensores deste modelo consideravam-se psicólogos cognitivistas, uma vez que estudavam os pensamentos e a mente, no entanto, opunham-se a Piaget na medida em que defendiam que o desenvolvimento humano – incluindo o desenvolvimento cognitivo – ocorreria através de uma progressão contínua, e não através de uma progressão entre estádios qualitativamente diferentes (Craig, 1996).

Desde que o paradigma de processamento de informação passou a dominar a psicologia cognitiva, nos anos 50 do século XX, a metáfora computacional passou a ser fundamental como um modelo para se entender o funcionamento mental (cognitivo) humano. A influência da teoria e metodologia baseadas na ciência computacional pode ser encontrada na própria terminologia empregue na psicologia cognitiva. Termos como algoritmos, taxas de processamento, organização e selecção da informação, entre outros, fazem parte de uma linguagem bastante comum na actualidade (Cunha & Lopes, 2003).

O psiquismo humano passou a ser visto como um organismo receptor, emissor e tratador de informação, e que, portanto, possui processamentos que apresentam características específicas susceptíveis de serem explicadas e preditas. Desta forma,

a psicologia cognitiva identifica o ser humano como um sistema activo no seu ambiente, e no ambiente de inter-relacionamento professor-aluno em especial, sistema este que possui mecanismos de auto-regulação e de retroacção tipicamente cibernéticos que podem inclusive apresentar défices nestes mecanismos e naqueles de tratamento da informação (Varela, 1993).

Que princípios de actuação psicopedagógica derivam das teorias cognitivistas e qual a sua influência no processo de ensino-aprendizagem?

1. Motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem.
2. Reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das experiências que ele teve anteriormente.
3. Adequar o ensino ao nível do desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar conhecimentos e habilidades novas com conhecimentos e habilidades que tenham previamente adquirido.
4. Ajudar o aluno a perceber a estrutura da tarefa a aprender e a estrutura da sua própria aprendizagem, informando-o sobre a tarefa de aprendizagem que lhe é proposta e apresentando-a na sua estrutura, na sua totalidade, nos seus elementos vários e nas relações das suas partes com o todo.
5. Fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos.
6. Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele tem possibilidade de compreender antes de decorar.
7. Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, que devem ser devidamente relacionados com o conjunto.
8. Não equacionar prática com repetição, mas concebê-la como uma série de tentativas sucessivas e variadas que facilitem a transferência de habilidades e conhecimentos na sua aplicação a situações novas.

Técnicas de ensino: ensino pela descoberta, ensino pela descoberta guiada, apresentação de sumários, "organizadores avançados", introduções, questionários orientadores, questionários de revisão, esquemas, objectivos, organização de detalhes, discussões e trabalhos de grupo, estudo de casos, etc.

Tavares & Alarcão, 2002

3.2.3. Teorias humanistas

A psicologia humanista desenvolveu-se a meio do século XX como a terceira força mais optimista no estudo da personalidade (Maslow, 1968, cit. por Craig, 1996). Os defensores da psicologia humanista reagiram contra o determinismo ambiental defendido pelas teorias da aprendizagem e contra os instintos agressivos e sexuais defendidos pela teoria freudiana. A psicologia humanista fornece uma teoria holística da personalidade e tem laços estreitos com a filosofia existencialista. A filosofia existencialista é uma parte da filosofia que se foca na luta individual para encontrar um significado na existência pessoal e para exercer liberdade e responsabilidade na procura dos objectivos pessoais. Desta forma, os humanistas consideram que as pessoas são capazes de fazer

escolhas acerca das suas próprias vidas e tentam maximizar o potencial humano, acreditando que todos nós desfrutamos de um potencial de crescimento pessoal e de uma orientação positiva (Craig, 1996).

De acordo com Tavares e Alarcão (2002), o movimento humanista, no que respeita à aprendizagem, surge mais como uma reacção contra algumas das teorias da aprendizagem existentes e da forma como a aprendizagem se realiza do que como uma teoria bem formulada e consistente.

Carl Rogers (1902-1987)

Carl Rogers e a sua teoria humanista vão valorizar a pessoa, considerá-la como naturalmente boa, detentora de um potencial de crescimento pessoal, com capacidade para se desenvolver numa busca contínua de auto-realização.

Uma vez que, de acordo com Rogers, tornar-se uma pessoa saudável é, essencialmente, desenvolver uma atitude de auto-avaliação de satisfação dos próprios desejos (ou interesses), o professor deverá saber facilitar esses processos e interferir o menos possível, isto é, adoptar uma postura não directiva. Para que o professor seja capaz de exercer este papel, é necessário que três requisitos se cumpram: a congruência (ser autêntico com o aluno); a empatia (compreender os seus sentimentos); e o respeito ("consideração positiva incondicional").

> *"Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisto um grande valor."* (Rogers, 1970, p. 32)

O objectivo do educador será permitir que os alunos se tornem pessoas *plenamente funcionais*, ou seja, saudáveis. As principais marcas desse estado de funcionalidade são a abertura a novas experiências, a capacidade de viver o aqui e o agora, a confiança nos próprios desejos e intuições, a liberdade e a responsabilidade de agir e a disponibilidade para criar.

No campo da educação, Rogers não se preocupou em definir práticas. Chegou a afirmar que *os resultados do ensino ou não têm importância ou são perniciosos*. Acreditava ser impossível comunicar directamente a outra pessoa o conhecimento que realmente importa e que ele definiu como *a verdade que foi captada e assimilada pela experiência pessoal*. Além disso, Rogers estava convencido de que as pessoas só aprendem aquilo de que necessitam ou o que querem aprender. A sua atenção recai assim sobre a relação aluno-professor, que deve ser impregnada de confiança e destituída de noções de hierarquia. Instituições como avaliação, recompensa e punição estão completamente excluídas, excepto na forma de auto-avaliação.

> *"Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência."* (Rogers, 1970)

Implicações para a Educação

A teoria rogeriana, pelo facto de promover a não-directividade do professor e a responsabilidade do educando pela sua própria aprendizagem, poderá incentivar uma liberdade sem limites, permitindo que os alunos façam o que querem, levando à indisciplina, ao individualismo e a uma preparação académica insuficiente ou incorrecta. Outra objecção comum, desta vez no campo teórico, é que Rogers via os seres humanos com excessiva benevolência, sem levar em consideração possíveis impulsos inatos para a agressividade, a competição ou a autodestruição. Será possível fundamentar a prática pedagógica na ideia de que todo aluno tem uma tendência natural para a aprendizagem e para o estabelecimento de relações interpessoais construtivas?

Abraham Maslow (1908-1970)

Abraham Maslow formulou a teoria da auto-realização com base na hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano. Baseou a sua teoria no estudo de personagens de destaque em vez de se debruçar sobre indivíduos com distúrbios emocionais, médias estatísticas ou animais. Concluiu, a partir do estudo de *self-actualized people* (pessoas realizadas em todas as suas potencialidades), que toda a espécie humana tem as mesmas necessidades psicológicas. Com base nestas, formam-se os valores humanos universais.

Figura 7 – Pirâmide de Maslow.

Para este autor, a hierarquia das necessidades está na base da sua teoria da personalidade. Segundo Maslow, o homem expande as suas necessidades no decorrer de sua vida e à medida que as necessidades mais básicas vão sendo satisfeitas, outras mais elevadas assumem o predomínio do seu comportamento.

a) *Necessidades fisiológicas:* são as necessidades vegetativas relacionadas com a fome, o cansaço, o sono, o desejo sexual, etc. – necessidades que dizem respeito à sobrevivência mais imediata do indivíduo e da espécie, constituindo pressões fisiológicas que levam o indivíduo a buscar ciclicamente a sua satisfação.

b) *Necessidades de segurança:* levam o indivíduo a proteger-se de qualquer perigo real ou imaginário, físico ou abstracto. A procura de segurança, o desejo de estabilidade, a fuga ao perigo, a busca de um mundo ordenado e previsível são manifestações dessas necessidades de segurança. Como as necessidades fisiológicas, as de segurança também estão relacionadas com a sobrevivência do indivíduo.

c) *Necessidades de afecto e pertença:* relacionadas com o desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros. O indivíduo procura o afecto e a aprovação nas relações íntimas e nos grupos em que se insere.

d) *Necessidades de estima:* relacionadas com o ego. Orgulho, auto-estima, auto-respeito, progresso, confiança, necessidades de reconhecimento, apreciação, admiração.

e) *Necessidades de auto-realização:* relacionadas com o desejo de cumprir a tendência que cada um tem de realizar o seu potencial (autodesenvolvimento, auto-satisfação).

Implicações para a Educação

A teoria de Maslow está directamente relacionada com as reacções comportamentais que observamos em sala de aula, na medida em que os sinais que nos mostram mudanças de comportamento, de interesse, de motivação e outros, serão certamente indicadores da existência de dificuldades ou problemas externos ao processo de aprendizagem que estarão a determinar essa mudança comportamental (Pisandelli, 2003a).

Maslow postula, na sua teoria das necessidades, que as necessidades sociais surgem no comportamento quando as necessidades inferiores (fisiológicas e de segurança) se encontram relativamente satisfeitas. Entre outras, as necessidades sociais estão relacionadas com as necessidades de associação, de partilha, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afecto e amor. Podemos hipotetizar se, por exemplo, as crianças e jovens provenientes de famílias desfavorecidas apresentarão as suas necessidades inferiores satisfeitas, de modo a poderem investir nas necessidades superiores. Pisandelli (2003b) refere que o que se espera da escola, nestes casos, é que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para que eles subam para níveis mais elevados na escala social, progredindo na pirâmide das necessidades, promovendo a auto-estima e o autodesenvolvimento.

Que princípios de actuação psicopedagógica derivam das teorias humanistas e qual a sua influência no processo de ensino-aprendizagem?

1. Não nos preocupemos tanto com o ensino; preocupemo-nos antes com a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana.
2. Centre-se a aprendizagem no aluno, nas suas necessidades, na sua vontade, nos seus sentimentos (e não no professor, nos objectivos bem definidos ou nos conteúdos programáticos).
3. Desenvolva-se no educando a responsabilidade pela auto-aprendizagem e incuta-se-lhe um espírito de auto-avaliação.
4. Centre-se a aprendizagem em actividades e experiências significativas para o educando.
5. Desenvolvam-se as relações interpessoais, empáticas, no interior do grupo.
6. Ensine-se também a sentir e não apenas a pensar.
7. Ensine-se a aprender.
8. Crie-se uma atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar novas experiências e novas ideias.
9. Promova-se uma aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta, autónomo e reflectido.
10. Implemente-se um sistema escolar que permita atingir estes objectivos.

Técnicas de ensino: ensino individualizado e as técnicas de trabalho de grupo: discussões, debates, painéis, simulações, jogos de papéis (*role-playing*) e resolução de problemas.

Tavares & Alarcão, 2002

Actividades

1 Muitas pessoas têm medos irracionais – de cães, de aranhas, de falar em público, etc. Como podem os psicólogos, utilizando os princípios do condicionamento clássico, explicar esses medos?

2 Os conceitos fundamentais do condicionamento clássico são, entre outros:

1. Lei do efeito; resposta condicionada; generalização
2. Reforço negativo; extinção; estímulo condicionado
3. Reforço; punição positiva; resposta condicionada
4. Associação; resposta condicionada; extinção

3 Qual das seguintes situações corresponde à aplicação de um reforço negativo?

1. Aplicar choques eléctricos após a ocorrência de um comportamento não pretendido.
2. Cessar a aplicação de choques eléctricos após a ocorrência de um determinado comportamento pretendido.
3. Dar chocolate a um sujeito após a ocorrência de um determinado comportamento pretendido.
4. Dar chocolate a um sujeito após a ocorrência de um determinado comportamento não pretendido.

4 Que tipo de programa de reforço está envolvido no vício do jogo, e por que é tão eficaz em manter o vício?

Bibliografia específica

Carrara, J. A. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem: Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky*. Psicopedagogia On line, São Paulo.
Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Craig, G. J. (1996). *Human development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Cunha, E. W. R. & Lopes, E. J. (2003). *Informática e psicologia cognitiva: Modelos teóricos e aplicativos para experimentação*. Revista *online Horizonte Científico*, 2(2).
Disponível em http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/informatica.pdf

Gray, P. (1999). *Psychology*. New York: Worth.

King, D. B., Wertheimer, M., Keller, H. & Crochetiere, K. (1994). *The legacy of Max Wertheimer and gestalt psychology - Sixtieth Anniversary, 1934-1994: The legacy of our past*. Social Research, Winter. Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_n4_v61/ai_15955167

Kowalski, R. & Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). USA: Wiley.

Mesquita, R. & Duarte, F. (1997). *Psicologia geral e aplicada – 12.º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Pereira, O. G. (1996). A emergência do paradigma americano. *In* J. Vala & M. B. Monteiro (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições ASA.

Pisandelli, G. M. (Outubro, 2003a). *A Teoria de Maslow, e sua relação com educação de adultos*. Psicopedagogia *Online*, São Paulo. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Pisandelli, G. M. (Outubro, 2003b). *A Teoria de Maslow e o fracasso escolar*. Psicopedagogia *Online*, São Paulo. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Silva, V. T. (2000). *Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em http://www.eps.ufsc.br/diss2000/valdete/

Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson Education.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional* (5.ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

CAPÍTULO 4

O desenvolvimento e a aprendizagem renovados

4.1. O desenvolvimento e a aprendizagem do futuro

4.2. O olhar do Homem em desenvolvimento

4.3. Olhares divergentes

4.4. A convergência de todos esses olhares

4.1. O desenvolvimento e a aprendizagem do futuro

Resumo/questões-chave

Estudar temas como o *desenvolvimento* e a *aprendizagem*, ainda que apenas do ponto de vista da psicologia, que é o nosso campo de incidência disciplinar, coloca problemas de acção e comportamento de fundo que condicionam o progresso humano nas suas diferentes dimensões, que não poderão deixar de ser considerados na perspectiva do passado, do presente e do futuro. Esta realidade, hoje, apresenta-se de um modo muito mais acutilante, levantando questões e impondo desafios enormes a todos aqueles que se preparam ou ajudam a preparar o cidadão de um amanhã que, em boa medida, já começou ontem. Por isso, as questões que se levantam não são apenas aquelas que nos interrogam sobre o que é conhecer, sentir, desenvolver-se, aprender, apreender, e, eventualmente, desaprender coisas inúteis ou ultrapassadas para empreender de outra forma, mas, sobretudo, saber como este questionamento deverá estar presente e concretizar-se no futuro do agir humano. Configurar os contornos desta acção de conhecer, sentir, aprender, apreender, empreender, desenvolver-se, ser e estar com os outros não poderá estar ausente nas preocupações pró-activas subjacentes a todo o trabalho a realizar numa disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, como ficou bem patente nos capítulos anteriores.

Neste contexto, iremos analisar e tentar compreender como diferentes olhares, de pontos de vista e vivências distintas lêem o mundo, se pronunciam sobre ele, conhecem, aprendem, se desenvolvem e se espantam, interrogam e entusiasmam sobre temáticas que não apenas nos ocupam e preocupam mas nos fascinam e inquietam.

Poderíamos, talvez, começar por identificar algumas dessas questões que se nos colocam espontaneamente, como:

- Faz sentido interrogar-se sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro?
- Será que o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro irão e deverão ser mesmo diferentes, ou apenas diversos?
- O que é que está a forçar e a determinar essas diferenças ou essa diversidade?
- Qual o papel da investigação científica e tecnológica nas mudanças e transformações que estão a acontecer, de que tanto se fala?
- As respostas dadas nas diferentes fases de desenvolvimento têm em conta esta realidade emergente?
- Como se perfilam essas respostas em função dos níveis de formação e de cultura dos cidadãos?

CCIDN

- Será que é necessário adquirir uma nova cultura cidadã para adaptar-se à nova realidade? Como? Com que conteúdos? Com quem? Onde? Em que circunstâncias?
- Esta cultura deverá configurar-se de um modo mais individualista, insular ou colaborativo, social, comunitário?

Para responder a estas e outras questões poderíamos examinar diferentes pontos de vista ou olhares e possíveis respostas que esses mesmos olhares configuram.

4.2. O olhar do Homem em desenvolvimento

Figura 1 – Olhar humano.

Conhecer e aprender pressupõe não apenas estruturas cognitivas e metacognitivas básicas e específicas servidas por capacidades e competências múltiplas e contextos diversificados mas também por olhares diferentes que, de certa forma, configuram os diferentes estados de conhecimento e de aprendizagem. Entre estes olhares, ainda que dentro de uma grande continuidade, distinguiríamos cinco: os da criança, do adolescente, do jovem adulto, do adulto e do idoso, em que o passado, o presente e o futuro assumem significados e sentidos próprios e diferenciados.

Estes significados e sentidos estão, como é óbvio, estreitamente ligados com as diferentes etapas de desenvolvimento mais ou menos específicas em que cada um dos sujeitos se encontra e respectivas histórias de vida, sem esquecer as diferenças físicas, biológicas, psicológicas e socioculturais que já foram analisadas em capítulos anteriores. Por essa razão, aqui, iremos apenas suscitar e estimular um estudo e uma reflexão conjunta para melhor caracterizar e compreender cada um desses olhares.

O olhar da criança

Figura 2 – Olhar da criança.

É muito diferente o olhar de uma criança dos primeiros dias e meses do olhar dos primeiros anos, dos anos intermédios e dos últimos anos da infância. Trata-se, no entanto, de uma fase ou período da vida muito complexa e diversa com estádios e subestádios de desenvolvimento mais ou menos característicos e específicos, como vimos. Por isso, os seus modos de conhecer e aprender e, por conseguinte, de apreender e empreender, são diferentes porque a sua percepção do mundo e os mecanismos cognitivos que são mobilizados são múltiplos e com características e expressões próprias. Ao olhar difuso e vago dos primeiros dias e meses ir-se-á sobrepondo um olhar mais atento, penetrante e alargado com as enormes possibilidades que abrem e possibilitam a estação de pé, a permanência dos objectos através da representação dos mesmos, a conservação da substância que permite sair de um pensamento configuracional e adquirir um pensamento reversível, operatório concreto, ainda que muito ligado ao passado e ao presente. O pensamento sobre uma realidade mais abstracta e possível ainda se encontra afastado e ausente ainda que muito rapidamente ele irá configurar a sua modalidade de ser, sentir, conhecer e agir. Por isso, a ideia de futuro, e, consequentemente, de probabilidade, de outras realidades e mundos possíveis e, designadamente, do colocar de questões sobre

ciberdimensão – A ciberdimensão é a consequência lógica da nova visão epistemológica que o ciberconhecimento está a abrir, fazendo-nos sair de uma dimensão tridimensional da realidade, o que nos permite ver a sua superfície, volume e configuração, para uma dimensão ciber, em que a informação se torna extremamente rica, complexa e múltipla e possibilita ter outras perspectivas, outros sentidos e significados.

resiliência – É um conceito antigo que se tornou muito actual na realidade dos nossos dias. Com base na etimologia da palavra derivada do verbo latino *resilio* (re + salio) transporta-nos para a ideia do grau de flexibilidade subjacente às realidades físicas, biológicas, psicológicas e sociais: a capacidade de resiliência dos materiais das pessoas, das sociedades ao impacto das mais diversas forças e contrariedades a que são sujeitas com mais ou menos intensidade ou violência.

nova racionalidade – É o resultado da nova informação que esta outra visão da realidade nos possibilita e, de certa forma, nos obriga a pensar, a argumentar a partir de razões distintas.

ciberespaço e cibertempo – É a nova concepção do espaço e do tempo que a informação sobre a realidade decorrente das tecnologias mais avançadas nos desvela.

epistemologia – É a ciência, a filosofia do conhecimento que, hoje, terá de tratar dos problemas do novo conhecimento, dos e-conhecimentos e dos ciberconhecimentos que a nova racionalidade está a possibilitar.

o imensamente grande e o imensamente pequeno – Trata-se de uma perspectiva da realidade que não poderá nunca perder-se de vista. É nesse quadro que se situam os grandes avanços da ciência e da tecnologia.

o imensamente consciente – É o resultado da reflexão e das descobertas científicas e tecnológicas que nos permitem uma outra visão da realidade, mais relativa e em mutação permanente e acelerada em relação às concepções a que vai chegando, quer na direcção do imensamente grande quer na direcção do imensamente pequeno.

uma visão inter, multi e transdisciplinar – É uma exigência da intersecção das diferentes dimensões da realidade e da sua complexidade. Por isso, é preciso vê-la entre, através e além de, nas suas múltiplas facetas e implicações.

Actividades

Debate de ideias sobre estes diferentes olhares (*brainstorming*).

Identificação de problemas.

Formulação de questões e lançamento de hipóteses.

Busca de informação pertinente.

Discussão da informação e das conclusões retiradas.

Possíveis implicações dessa nova informação na formação de um profissional da educação, um professor, um formador de cidadania.

Sumário

A. Análise dos conceitos que integram o título deste capítulo: O desenvolvimento e a aprendizagem renovados.

B. Diferentes olhares e sua caracterização.

C. Implicações de cada um desses olhares no desenvolvimento e aprendizagem do futuro.

D. Conclusões.

Palavras-chave

Desenvolvimento

Futuro

A nova aprendizagem

O reordenamento da ciência

Aprendizagem

O novo conhecimento

A nova racionalidade

Inter, multi e transdisciplinaridade

Bibliografia específica

Erikson, E. (1972). *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Havighurst, R. J. (1955). *Human Development and Education*. London: Longman.

Mintzberg, H. (1995). Strategic thinking as "seeing". *In* B. Garratt, *Developing Strategic Thought. Rediscovering the Art of Direction-giving*. New York: MacGraw-Hill, chapter 5.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J., http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_cyberespaco.pdf

Tavares, J., http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_cidadania_activa.pdf

http://www.dfes.gov.uk/hegateway/studentinfo/index.cfm

http://www.pfhe.org/presentations/all.html

http://www97.intel.com/education/

http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/chapters/3-06.html

http://www.barolyn.com/degreeguide/uop-rev/articles/onl-2a.htm#top

CAPÍTULO 5

Problemáticas associadas ao desenvolvimento e aprendizagem na adolescência

5.1. Sexualidade na adolescência e educação sexual em meio escolar

5.2. Consumo de substâncias e toxicodependência

5.3. Distúrbios alimentares na adolescência

5.4. Depressão e suicídio na adolescência

"Não há adolescência sem luta."

Bouça, 1997, p. 14

Na adolescência, marcada pela maturação dos órgãos sexuais, o desenvolvimento psicossexual assume especial relevância. No nosso país, como em outros, está prevista a Educação Sexual em Meio Escolar nos vários ciclos de ensino. Os/As professores/as são agentes constantes de educação sexual, muitas vezes sem se aperceberem. Por conseguinte, é importante que os/as futuros docentes, durante a sua formação inicial, tenham oportunidade de reflectir sobre esta dimensão do desenvolvimento humano, tão importante para o bem-estar pessoal e relacional ao longo de toda a vida.

Professores/as e escolas podem também desempenhar um importante papel – seja de prevenção, despiste ou encaminhamento para os profissionais mais indicados – relativamente a uma variedade de problemas que podem ocorrer durante a adolescência. Uma compilação realizada por Michael Rutter (cf. Sprinthall & Collins, 1994) indicou que os três problemas principais e mais significativos durante a adolescência são a depressão (à qual se pode associar o suicídio), o alcoolismo/dependência de drogas e as perturbações do comportamento alimentar, que serão abordados neste capítulo. Qualquer um deles pode interferir ou mesmo comprometer o processo de desenvolvimento.

Não raras vezes, o/a professor/a ou educador/a, é o/a primeiro/a a notar os sinais emergentes de que algo não vai bem ou o primeiro adulto a quem o/a aluno/a se dirige. Necessita, portanto, de conhecer e preparar-se para lidar com estas situações.

As temáticas deste capítulo fazem parte dos temas propostos aos alunos para a realização de um trabalho em grupo. Como tal, procura-se não tanto fazer um enquadramento exaustivo mas sobretudo despertar a curiosidade e levantar algumas interrogações pertinentes para a clarificação das atitudes pessoais e para a compreensão e abordagem de cada uma das problemáticas.

5.1. Sexualidade na adolescência e educação sexual em meio escolar

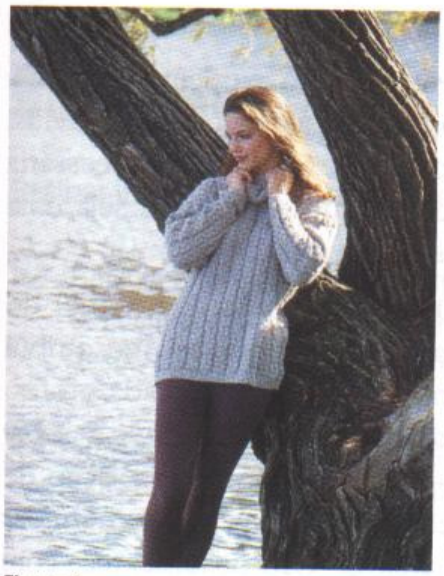


Figura 1

Aceita-se actualmente que a sexualidade é uma componente positiva da vida e do desenvolvimento pessoal, presente ao longo de toda a vida e que deve contribuir para o bem-estar pessoal e relacional. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade é "uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental".

A educação sexual (fora ou dentro da escola) faz parte de todas as sociedades, culturas e épocas. Por exemplo, todas as sociedades prescrevem normas mais ou menos explícitas quanto ao vestuário de rapazes e raparigas, às formas de namorar consideradas aceitáveis, às actividades sexuais permitidas antes e durante o casamento, à forma de encarar a homossexualidade ou aos papéis destinados a homens e a mulheres em casa e no trabalho.

Os professores dos vários ciclos de ensino são também, explícita ou implicitamente, por vezes sem se aperceberem, agentes constantes de educação sexual.

A educação sexual intencional em meio escolar é, no entanto, relativamente recente. No final do século XX, nas escolas portuguesas, a sexualidade humana tornou-se um tema sujeito a uma abordagem explícita, ou seja, a uma educação dada de modo intencional e estruturado, como mostra a legislação portuguesa em matéria de educação sexual (Frade *et al.*, 1996; Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional, 2000).

A importância e a necessidade de educação sexual, em meio escolar, são reconhecidas por instâncias internacionais como a UNESCO, a UNICEF ou a OMS. Contudo, com frequência, "se há consenso sobre a necessidade de uma educação sexual, as divergências surgem de imediato quando se trata de implementar programas para a sua concretização. (...) No fundo, há neste adiamento sucessivo um medo intrínseco: que a educação sexual, em vez de promover uma maturação responsável do jovem, contribua antes para o lançar precocemente na actividade sexual" (Allen-Gomes, 1992: 7). Outro argumento evocado é o da falta de preparação, bem como de apoio, em termos de materiais educativos e de programas adequados.

No momento presente, fruto do trabalho desenvolvido nas últimas décadas neste campo, existem já muitos recursos no país, desde instituições a programas de

formação de formadores em educação sexual, até um conjunto de obras de apoio disponíveis. De modo especial, destaca-se, em 2000, a edição, por parte dos Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, das linhas orientadoras para a educação sexual em meio escolar (ME/MS/APF/CAN, 2000), documento que, aliás, inclui uma secção de bibliografia comentada.

Quais são os profissionais mais indicados/competentes para participar em programas de Educação Sexual? A este respeito, fazemos nossas as seguintes palavras: "Assim como nos opomos à ideia de que em Educação Sexual não é necessária nenhuma preparação especial, também recusamos que a Educação Sexual seja uma área científica só acessível a elevados especialistas" (Frade *et al.*, 1996: 9).

Nas já mencionadas linhas orientadoras de 2000, defendia-se que o papel do professor na educação sexual não difere substancialmente do que se lhe atribui noutras áreas, sendo contudo essencial um apoio técnico que permita a cada professor reflectir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade (ME/MS/APF/CAN, 2000). De acordo com o mesmo documento, um programa de formação de professores no âmbito da educação sexual em meio escolar deveria contemplar necessariamente três áreas: (i) formação pessoal na área de educação sexual, com oportunidade de debater atitudes e valores face à sexualidade humana; (ii) formação técnico-científica sobre o desenvolvimento e manifestações da sexualidade humana ao longo do ciclo de vida; (iii) formação pedagógica em metodologias participativas e activas.

Recentemente, o modo de implementar a educação sexual nas escolas está a ser repensado, por iniciativa do Ministério da Educação que, em 2005, designou um grupo de trabalho para esse fim, considerando-se que a educação sexual deve ser enquadrada no âmbito de um programa mais amplo de educação para a saúde (cf., por exemplo, documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, 2005, e pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual, 2005). Pretende-se que o Programa de Promoção para a Saúde em Meio Escolar inclua, para além das questões sobre a sexualidade, um conjunto muito diversificado de temáticas, incluindo as que serão abordadas ao longo deste capítulo. Cabe ao professor, ao longo da sua carreira, actualizar-se em termos de formação e legislação em vigor.

Questões orientadoras

- Defina sexualidade humana considerando toda a sua abrangência.
- Por que é que a sexualidade, componente da pessoa humana desde o nascimento à morte, assume particular importância a partir da adolescência?
- Porquê realizar a educação sexual em meio escolar?
- Que objectivos e valores podem nortear uma educação sexual na escola?
- Como se pode organizar um plano de educação sexual em meio escolar?
- Qual deve ser a postura e o papel do professor?

- Que recursos estão à disposição dos professores e das escolas?
- Identifique, no nosso país, instituições, associações, etc., que trabalham no domínio da sexualidade humana e da educação sexual na escola.

Actividades

Realizar individualmente ou em pequenos grupos (seguindo-se debate no grupo-turma):

1 Reflicta sobre a seguinte afirmação: "Todos fazemos educação sexual e todos t(iv)emos uma educação sexual, porque somos seres sexuados e objecto de um processo educativo desde que nascemos até que morremos" (Frade *et al.*, 1996: 10).

2 Considere a seguinte afirmação: "(...) a escola não se pode furtar à abordagem formal, estruturada, intencional e adequada de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana, a qual é normalmente designada por educação sexual na escola" (ME/MS/APF/CAN, 2000: 26). Comente e discuta os argumentos contra e a favor de uma educação sexual em meio escolar.

Bibliografia específica

Allen-Gomes, F. (1992). Prefácio. *In* A. Frade, A. M. Marques, C. Alverca & D. Vilar (1996). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (pp. 7-8) (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Conselho Nacional de Educação (2005). *Parecer "Educação Sexual nas Escolas"*. Lisboa: CNE.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (1996). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Relatório preliminar*. Lisboa: GTES.

ME/MS/APF/CAN – Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional – CAN Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (2000). *Educação Sexual em meio escolar – linhas orientadoras*. Lisboa: ME/MS/APF/CAN.

Outras referências

Menezes, I. (1990). O desenvolvimento psicossexual. *In* B. P. Campos (coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 139-185). Lisboa: Universidade Aberta.

Miguel, N. & Gomes, A. M. A. (1991). *Só para jovens. Juventude, afecto e sexualidade* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. *In* B. P. Campos (coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 93-137). Lisboa: Universidade Aberta.

5.2. Consumo de substâncias e toxicodependência

Figura 2 – Toxicodependência.

A utilização de substâncias como o álcool, alucinogénios, anfetaminas, cafeína, *cannabis*, cocaína, nicotina, opiáceos, sedativos, hipnóticos ou ansiolíticos, entre outras, associa-se a diversas perturbações de comportamento. Podemos destacar a intoxicação aguda, o abuso ou uso nocivo de substâncias, a síndrome de dependência e o estado de abstinência.

De acordo com a *Classificação Internacional de Doenças* (ICD-10) da OMS, a *intoxicação aguda* é uma situação transitória causada pelo consumo de álcool ou de outra substância psicoactiva, podendo envolver perturbações de consciência, cognição, percepção, afecto, comportamento ou outras respostas psicofisiológicas.

Fala-se em uso nocivo quando a utilização da substância causa danos reais, físicos ou mentais, à saúde da pessoa. O abuso de substâncias, referido pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais* (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), manifesta-se por consequências negativas recorrentes e significativas associadas ao uso repetido da substância.

A síndrome de dependência envolve um conjunto de fenómenos, tais como: a tolerância, traduzida pela necessidade de aumentar a dose para alcançar o mesmo efeito; a persistência em utilizar a substância apesar das consequências nocivas do seu consumo; o abandono de interesses e actividades anteriormente apreciadas a favor do uso da substância; um forte desejo ou compulsão para consumir a substância; dificuldades em controlar o comportamento de consumo; e/ou o estado de abstinência. Este último consiste num conjunto de sintomas, de gravidade variável, que ocorre quando se cessa o consumo, habitualmente após um período de uso repetido e prolongado ou em doses altas (ICD-10).

A toxicodependência tende a ser associada ao consumo de substâncias ilegais. Contudo, o uso, abuso e dependência de substâncias lícitas, como o tabaco ou o álcool (entre outras), deve merecer a mesma atenção, ainda mais quando Portugal, país produtor de álcool, ocupa uma posição cimeira a nível mundial no que respeita ao consumo desta substância. Por isso, nesta secção procura-se essencialmente sensibilizar para a problemática do consumo de substâncias legais.

As substâncias lícitas, contrariamente às ilícitas, são de fácil acessibilidade, movem interesses económicos legais, o seu consumo é muito mais tolerado do que o de outras substâncias, podendo mesmo ser estimulado e aprovado socialmente. Segundo a OMS, há um bilião de fumadores a nível mundial, que fumam anualmente 3 triliões de cigarros, sendo o tabaco responsável por 3 milhões de mortes anuais (Gomes, 2003). O consumo de álcool, de acordo com um estudo de

Figura 3 – Substâncias aditivas.

1996 de Murray e Lopez, *Global Burden of Disease*, financiado pela OMS e pelo Banco Mundial, constitui uma ameaça ainda mais séria para a vida e a longevidade (dados cit. por Ferreira & Lourenço, 2003).

Em Portugal, apesar da prevalência de fumadores não ser das mais elevadas da União Europeia (segundo o *Inquérito Nacional de Saúde* de 1998-1999), deve notar-se que em 80% dos casos o consumo inicia-se na adolescência. No que respeita ao álcool, segundo o *World Drink Trends* de 2003, em 2000 Portugal ocupava o 3.° lugar a nível mundial, passando para o 5.° lugar em 2001 e 2002 (dados cit. por Rodrigues, 2003). Contudo, no nosso país existe uma tradição cultural de que as bebidas alcoólicas são importantes para o desenvolvimento pessoal, social e económico, levando a que muitas vezes se desvalorizem aspectos óbvios relacionados com o seu consumo (Carvalho, 2003).

Para além dos reforços inerentes ao uso de qualquer substância (por um lado, o prazer do consumo; por outro lado, uma vez instalada a dependência, o evitar dos sintomas desagradáveis da privação), há uma gama de apelos ao consumo de substâncias legais, a par de uma permanente chamada de atenção para os seus riscos por parte dos sistemas de saúde e de organizações cívicas. É possível que, pelo facto dos comportamentos de consumo legais (como os do álcool ou do tabaco) serem submetidos a uma hierarquia de utilização e fazerem parte de um conjunto de comportamentos apenas permitidos a adultos, se tornem atractivos para os jovens, podendo mesmo funcionar como estruturantes do desenvolvimento individual e psicossocial (Gomes, 2003).

Pode também constatar-se uma paradoxalidade de mensagens, que ora conferem à substância uma identidade diabolizante ora lhe conferem o poder de dar felicidade, dividindo a realidade em "boa" ou "má". A prevenção primária deve passar, antes, pela coerência das aprendizagens (Alarcão, 2003).

Para concluir, convém assinalar que para se perceber e prevenir a toxicodependência na adolescência não basta conhecer as substâncias e os seus efeitos, nem traçar o perfil habitual do "drogado". É fundamental estar atento às dificuldades psicossociais de cada jovem, compreender os factores associados à experimentação de substâncias (Sampaio, 2000), estudar as interacções indivíduo-substância (Gomes, 2003) e perceber que a "droga" desempenha um papel diferente de adolescente para adolescente – "não há casos de droga, sim casos de pessoas" (Sousa, 2000: 166). Como resume Daniel Sampaio (2002), a prevenção e combate à toxicodependência passa necessariamente por compreender o processo de desenvolvimento adolescente, o significado e funções que as substâncias podem desempenhar na vida dos jovens e por estudar as principais influências e circunstâncias que favorecem a iniciação do consumo.

Questões orientadoras

- Defina substâncias aditivas.
- Caracterize os efeitos indesejáveis do seu uso/abuso, a curto, médio e longo prazo.
- Defina dependência, tolerância e abstinência.
- Para uma compreensão dos comportamentos de uso, abuso e dependência de substâncias, identifique:
  - factores predisponentes ou de risco (pessoais, familiares, sociais, situacionais – sem esquecer relações interactivas entre os vários factores);
  - factores precipitantes (associados ao início, *e.g.*, contextos de experimentação);
  - factores de manutenção[1].
- Que papel pode desempenhar a escola e os professores na prevenção de comportamentos nocivos de consumo, "legais" ou "ilegais"?
- O que deve (pode) fazer o professor e a escola quando suspeita que um aluno apresenta comportamentos de consumo problemáticos?
- Identifique, no nosso país, instituições, associações, etc., que trabalham na prevenção e intervenção ou formação no domínio da toxicodependência.

Actividades

Realizar individualmente ou em pequenos grupos (seguindo-se debate no grupo-turma):

1 A propósito dos comportamentos de consumo de tabaco e álcool, substâncias legais, reflicta sobre a seguinte afirmação: "(...) a condicionante idade contribui para que se revistam de características estruturantes do desenvolvimento. Fazem parte de um conjunto de comportamentos só permitido a adultos (...). Por outro lado, a estimulação social para estes comportamentos desenvolveu uma indústria paralela que confecciona os mais belos objectos que, embora acessórios, contribuem para aumentar o encanto dos rituais de consumo e construir uma hierarquia em que estes objectos sinalizam um *status* invejável" (Gomes, 2003: 19).

2 Comente a seguinte afirmação a propósito da toxicodependência na adolescência: "Para diminuirmos o consumo de droga na adolescência devemos centrar os nossos esforços na promoção do desenvolvimento psicológico do jovem, fazendo com que dificuldades eventualmente encontradas no seu percurso para a autonomia e a idade adulta possam ser superadas" (Sampaio, 2002: 175-176).

---

[1] Obviamente que uma divisão como esta comporta sempre alguma artificialidade. Contudo, as esquematizações são úteis. Esta identificação de factores não dispensa de forma nenhuma a consideração das relações interactivas entre eles, por exemplo, a interacção entre substância e indivíduo.

Bibliografia específica

Alarcão, M. (2003). Do uso ao abuso do álcool: fragmentos de vidas familiares. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 169-182). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Carvalho, Á. (2003). Bebidas alcoólicas – problema de saúde pública. *In* M. I. Clímaco e L. M. Ramos (coord.). *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 137-168). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

DSM-IV – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.

Ferreira, P. & Lorenço, Ó. (2003). Consumo de álcool em Portugal – Que informação disponível? *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.). *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 117-128). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Gomes, F. A. (2003). Álcool, tabaco e jogo: factores psicossociais da dependência. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.). *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 13-23). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

ICD-10 – World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Genève: WHO.

Rodrigues, F. (2003). Comentário [à secção II]. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.). *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 83-92). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Sampaio, D. (2002). *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Sousa, A. V. (2002). Ele tem a mania que quer crescer. Uma história da adolescência... e a droga. *In* D. Sampaio. *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 157- 173). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Outras referências

Carvalho, J. N. (1990). Comportamentos desviantes. *In* B. P. Campos (org.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. II (pp. 213-249). Lisboa: Universidade Aberta.

Centro de Informação e Acolhimento (2000). *Prevenção Primária das Toxicodependências em Meio Escolar*. Coimbra: SPTT.

Melo, R. (2000). Metodologias de Intervenção na Prevenção Primária das Toxicodependências. Revista *Toxicodependências*, VI, 49-57.

Sarafino, E. (1994). *Health Psychology. Biopsychological Interactions*. New York: John Wiley & Sons (Cap. 7: Reducing substance Use and Abuse, pp. 205-235).

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Gulbenkian (Cap. 10, sobre toxicodependência, pp. 399-428).

5.3. Distúrbios alimentares na adolescência

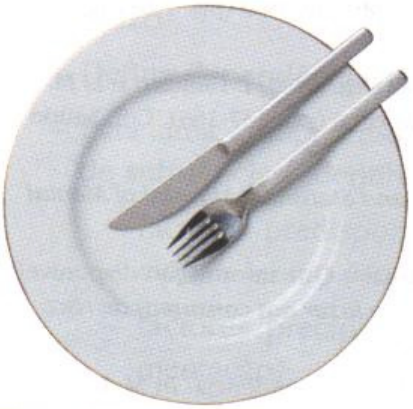


Figura 4 – "Não quero comer."

Duas perturbações do comportamento alimentar do foro psicológico são a anorexia nervosa e a bulimia nervosa, ambas contempladas no *Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais* (DSM-IV) da APA. Quanto à obesidade simples, problema cada vez mais frequente e preocupante nas sociedades desenvolvidas, consta da *Classificação Internacional de Doenças* (ICD-10) da OMS como um estado físico geral, mas não na classificação de doenças mentais (pois não está estabelecida uma associação consistente entre a obesidade e uma síndrome comportamental ou psicológica). Por este motivo, por a obesidade ser um tema abordado ao longo da escolaridade básica (*e.g.*, programa de Ciências Naturais/da Natureza) e pelo facto de não se tratar de uma perturbação exclusivamente associada à adolescência, o presente enquadramento foca-se nas duas primeiras perturbações.

A anorexia nervosa caracteriza-se pela recusa sistemática em manter um peso corporal mínimo, ao passo que a bulimia nervosa se caracteriza por episódios repetidos de ingestão excessiva de alimentos num curto espaço de tempo, seguidos de comportamentos compensatórios inapropriados (p. ex.: vomitar). Ambas envolvem uma preocupação permanente e excessiva com o peso e a forma corporal, sendo uma característica essencial destas perturbações a distorção da imagem corporal (DSM-IV).

É importante notar que a anorexia e a bulimia nervosas tipicamente iniciam-se na adolescência.

De acordo com a DSM-IV, no sexo feminino, a prevalência de bulimia na adolescência e início da idade adulta varia entre 1% a 3% e a da anorexia entre 0,5% e 1% (para o quadro completo, pois as formas subclínicas de anorexia são mais comuns).

As pessoas que desenvolvem estas perturbações são maioritariamente do sexo feminino, mas a sua incidência tem vindo a aumentar em ambos os sexos.

Embora os factores individuais sejam determinantes na vulnerabilidade, desenvolvimento e manutenção dos distúrbios alimentares, o actual modelo de beleza, indissociável da magreza, em nada contribui para minorar estes distúrbios. Qualquer professor ou profissional que trabalhe diariamente com raparigas adolescentes se apercebe que, no que respeita às preocupações com corpo, tão habituais na adolescência, o peso e a magreza tornaram-se temas centrais, tanto para as "gordinhas" como para as restantes. Além disso, tornou-se comum que mulheres com peso adequado para a sua altura nem sempre encontrem vestuário adequado às suas medidas (Varandas, 2002).

Num inquérito realizado pelo grupo de estudo de doenças de comportamento alimentar do Hospital de Santa Maria, a cerca de 2400 estudantes portuguesas entre

os 10 e os 21 anos, 15% das raparigas tinha excesso de peso. Surpreendentemente, entre as restantes 85% com peso normal ou baixo, 52% manifestaram "horror a aumentar de peso", 49% consideravam ter "uma parte do corpo gorda" e 38% desejavam ser mais magras (Carmo, 1997).

Para além do sofrimento subjectivo, as perturbações do comportamento alimentar acarretam consequências físicas e cognitivas várias, interferindo com o desenvolvimento biopsicossocial do adolescente. De notar que embora as bulímicas tendam a procurar ajuda, em grande parte devido à crescente sensação de falta de controlo sobre o seu comportamento alimentar, já as anorécticas tipicamente escondem e negam o problema: "(...) enquanto a anoréctica, em plena doença, sente que domina tudo e todos, a bulímica sente-se a mais desgraçada das criaturas..." (Carmo, 1997).

Por serem perturbações que emergem tipicamente na adolescência, os professores e as escolas podem ter um papel importante na sua detecção e encaminhamento para profissionais especializados e, mais importante ainda, na sua prevenção.

Questões orientadoras

- Caracterize e distinga as perturbações do comportamento alimentar bulimia e anorexia nervosas.
- Compreenda os distúrbios alimentares. Relativamente a um à sua escolha, identifique:
  - factores predisponentes/de risco (pessoais, familiares, sociais, situacionais);
  - factores precipitantes (associados ao início; que despoletam);
  - factores de manutenção.
- Que papel podem desempenhar a escola e os professores na prevenção de distúrbios alimentares?
- Identifique instituições, associações, grupos de investigação, etc., que trabalham no domínio da prevenção e intervenção nos distúrbios alimentares.

Actividades

Realizar individualmente ou em pequenos grupos (seguindo-se debate no grupo-turma):

1. Com base no prefácio (terceiro e quarto parágrafos) de Daniel Sampaio à edição portuguesa do livro *Doenças do comportamento alimentar – um guia para os pais* (Bryant-Waugh & Lask, 2002), identifique alguns dos factores individuais associados à vulnerabilidade, ao início e à manutenção das doenças do comportamento alimentar.

2. O que pode/deve fazer o professor e/ou a escola quando suspeita que determinado/a aluno/a apresenta um problema do comportamento alimentar?

Bibliografia específica

Bryant-Waugh, R. & Lask, B. (2002). *Doenças do comportamento alimentar. Um guia para os pais*. Lisboa: Presença [orig.: 1999].

Carmo, I. (1997). *Magros, gordinhos e assim-assim. Perturbações alimentares nos jovens*. Porto: Edinter.

DSM-IV – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.

ICD-10 – World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Genève: WHO.

Sampaio, D. (2002). Prefácio à edição portuguesa. *In* R. Bryant-Waugh & B. Lask, *Doenças do comportamento alimentar. Um guia para os pais* (pp. 11-14). Lisboa: Presença [orig.: 1999].

Varandas, P. (2002). Isabel ou o sabor da fome: uma história de anorexia nervosa. *In* D. Sampaio. *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 179-189). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Outras referências

Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade. *In* B. P. Campos (coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 251-286). Lisboa: Universidade Aberta. [Ver ponto 12.6.3., pp. 281-282].

Matos, A. P. (1990). Abordagem comportamental da anorexia nervosa. *Psiquiatria Clínica*, II (4), 179-190.

Sampaio, D., Bouça, D., Carmo, I. & Jorge, Z. (1999). *Doenças do comportamento alimentar. Prémio Bial de Medicina Clínica 1998*. Porto: Edições ASA.

O olhar do jovem adulto

Figura 4 – Olhar do jovem adulto.

Também o olhar do jovem adulto se abre certamente sobre o futuro, em que as questões do conhecimento e da aprendizagem ou do novo conhecimento, da nova aprendizagem, dos e-conhecimentos e dos ciberconhecimentos são igualmente colocadas. Essas questões são, no entanto, apresentadas de um modo diferente, mais amadurecido, mais equilibrado e abrangente, atendendo já às diferentes razões e pontos de vista do problema, tendo em conta não apenas os elementos cognitivos e metacognitivos mas a sua dimensão volitiva e afectiva num contexto social, cultural, axiológico mais amplo e flexível, resiliente. Há, efectivamente, uma nova identidade e uma outra atitude, entretanto adquiridas, que se procuram afirmar que irão configurar a nova maneira de pensar, de ser, de sentir e de agir do jovem adulto. Será, pois, a esta luz, que as questões sobre o futuro e, consequentemente, sobre o desenvolvimento, a docência e a aprendizagem, entre tantas outras, irão ser, com certeza, equacionadas e experienciadas.

Como os destinatários desta disciplina são já jovens adultos, deixaríamos aqui um forte convite e um desafio à reflexão sobre a sua própria experiência de vida, para tentarem perceber o que realmente acontece ou está a acontecer com cada um e o que pensam, de facto, sobre o desenvolvimento, a docência, o ensino, a aprendizagem, a formação do futuro que se pretendem realizar para um melhor e maior sucesso académico de todos os seus actores: alunos, professores, outros agentes e responsáveis da própria escola. Será que esses sentimentos e essas preocupações não existem? Irá continuar tudo na mesma? Ou, pelo contrário, irá haver profundas transformações ou verdadeiras transmutações? Quais? Em quê? Com quem? Como? Onde? Porquê? Para quê? É para este tipo de questões que gostaríamos de suscitar e desafiar os jovens adultos, no sentido de procurarem as melhores respostas para elas de um modo consistente, concreto e eficaz, que possa garantir a nova cultura geral, específica e diversa que a nova sociedade está já a reclamar em relação aos modos de conhecer, de ser, de comportar-se, de comunicar, de estar com outros, de conviver.

O olhar do adulto

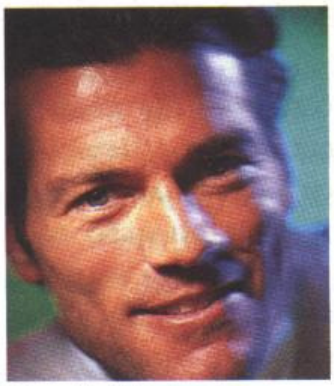


Figura 5 – Olhar do adulto.

O olhar adulto, talvez seja, sobretudo, um olhar de patamar, de equilíbrio, em que a realidade, os afazeres da vida e os interesses, um pouco como na idade de criança ou meninice, acabam por ocupar grande parte das suas preocupações: ser o mais possível e viver o presente, ter sucesso pessoal, social, económico, cultural, político é, de certa forma, o seu grande objectivo que determina e configura toda a sua acção. Trata-se, também, de um certo "jogo" que, como na meninice, irá absorver toda a energia e ocupar o tempo do adulto. Não sei se o passado e

mesmo futuro assumem uma grande predominância nos seus comportamentos. Não quer dizer que não haja excepções, ou seja, pessoas mais ou menos preocupadas e até ansiosas com os problemas do passado e do futuro mas, regra geral, julgo não ser esse o seu estado de espírito. Nesta fase da vida, as pessoas, na sua grande maioria, não são muito dadas a utopias. É tempo de acção, de realização e concretização, a não ser aqueles que, por razões mais temperamentais, têm uma certa propensão para outro tipo de reflexões e preocupações.

O olhar do idoso

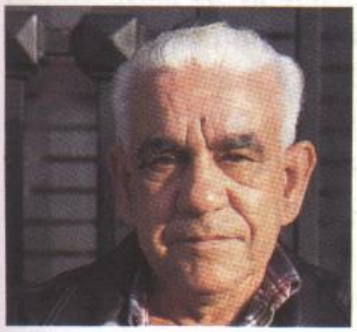


Figura 6 – Olhar do idoso.

O olhar de uma pessoa de idade mais avançada é recortado por toda uma experiência de vida que vem de um passado já mais ou menos longínquo, em que se foram condensando as vivências de sucessivos presentes face a um futuro com muitas interrogações, em que começam a predominar as questões de natureza existencial. Por isso, o seu olhar é mais sensível, crítico e prospectivo. Ou seja, o futuro começa a assumir um sentido muito especial e, de certa forma, preocupante. Daí que questões como aquelas que incidem sobre o que irá ser o conhecimento e as aprendizagens do futuro, tendo em conta os conhecimentos e as aprendizagens do passado e do presente, terão, com certeza, alguma prioridade nas suas preocupações, embora refugiando-se num mundo em que o imaginário e o ideal se sobrepõem ao real. Pelo que esta etapa de vida assemelha-se à das primeiras fases da infância e, porventura, da adolescência, ainda que com experiências e vivências substantivamente diversas. É um voltar, de novo, à adolescência e à infância de um outro ponto de vista e com uma experiência e vivência bem diferentes.

4.3. Olhares divergentes

O olhar do Homem comum

Figura 7 – O olhar do Homem comum.

O olhar do Homem comum reproduz, de certa forma, todos os olhares das diferentes fases, estádios e subestádios, com as suas mais diversas características, a um nível natural e espontâneo, à luz da experiência e da reflexão que cada um tem ou faz da vida. Trata-se de um olhar de grande consistência e autenticidade, que desde sempre impôs a sua autoridade e, hoje, começa a ser um dos centros de atenção dos próprios cientistas e pensadores. Sabemos que através desse olhar é transmitida de geração em geração uma sabedoria que vem do fundo do tempo, que se tem revelado de uma enorme consistência e actualidade.

Também o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro, face a todo este mundo em mudança, não deixam de ter o seu impacto embora, em nossa opinião, se sobreponha a experiência de vida do passado e a realidade concreta do presente, que garantem um equilíbrio natural que acaba por prevalecer nas diferentes situações que se apresentam, reduzindo o seu grau de preocupação e ansiedade. Por isso, esta problemática não parece ser prioritária na vida do dia-a-dia do Homem comum.

O olhar do especialista da área

Figura 8 – O olhar do especialista da área.

As questões e os problemas do desenvolvimento e da aprendizagem têm sido extensa e quase exaustivamente estudados, sobretudo a partir de meados do século passado. Há, hoje, com certeza, um olhar especializado sobre estas problemáticas. É justamente a este olhar que nos estamos a referir. Como é que este especialista olha para o desenvolvimento, a aprendizagem, a docência e a formação, em geral, nos nossos dias, não apenas numa perspectiva do passado, mas também do futuro? Desde logo, parece óbvio que esse olhar não poderá ser desligado de uma nova visão do mundo e da vida, que um novo conhecimento, o e-conhecimento, o ciberconhecimento, está a possibilitar, que, por sua vez, implica uma nova aprendizagem que irá suscitar novas formas de desenvolvimento e de progresso. Para um especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, o ter que repensar o seu futuro, em novos moldes, é um imperativo inadiável. Não vai ser possível, mesmo sem romper inteiramente com as modalidades precedentes, continuar a trabalhar e a agir da mesma forma.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem irão transformar-se profundamente ou mesmo transmutar-se. Onde? Em quê? Como? E com quem? São as grandes questões que será preciso resolver rapidamente.

Onde desenvolver-se e aprender, no futuro, irá ser um dos grandes desafios em que o espaço ou o ciberespaço, e a sua organização e gestão, está a assumir significados muito diversos. As estruturas pesadas, quer do ponto de vista físico quer administrativo, estão a transformar-se em estruturas mais flexíveis, resilientes e virtuais. Neste sentido, hoje, conhecer, aprender, apreender, empreender, desenvolver-se física, mental, social e culturalmente é mais fácil e mais barato. As implicações desta nova realidade espacial, e a sua gestão, são múltiplas e, por isso mesmo, exigem uma maior atenção ou, porventura, uma atenção diferente.

O objecto do desenvolvimento e das aprendizagens também foi alterado radicalmente. É possível desenvolver-se, e desenvolver capacidades e competências, a partir das tarefas mais diversas. Ou seja, o campo dos conteúdos terá que ser revisto em profundidade para adequá-los às necessidades da sociedade emergente, no sentido de possibilitar encontrar as melhores respostas para resolver os problemas que se colocam em função dos papéis que cada um possa vir a desempenhar na sua vida profissional. Embora os conteúdos a desenvolver e a aprofundar possam ser bastante diversificados, a sua articulação e direccionamento são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades e competências que se pretendem atingir.

Por outro lado, o como e o com quem desenvolver essas capacidades e competências é igualmente determinante, hoje, para o progresso dos povos em que a educação, a instrução, a classificação e, sobretudo, a qualificação dos recursos humanos se reveste de primordial importância. É por isso que sobre este como e este com quem se estão a centrar as grandes questões e preocupações relativas à formação do cidadão do futuro e que, de certa forma, atravessam as grandes questões de desenvolvimento, de aprendizagem e de formação que se colocam às sociedades dos nossos dias. São estas questões que alimentam, aguçam e desafiam o olhar do filósofo e cientista e merecem, por certo, uma atenção especial numa disciplina como a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

O olhar do filósofo e do cientista

O olhar do filósofo e do cientista, embora assente na experiência, nas vivências e reflexão do passado, o seu questionamento sobre a realidade e a construção das suas hipóteses de trabalho, apontam sobretudo na direcção do futuro. Compreender e explicar a estrutura, o funcionamento e os significados, a significação, o sentido das coisas é o seu grande objectivo, ainda que o façam de pontos de vista distintos, procurando dar resposta às questões levantadas e às hipóteses formuladas ou, simplesmente, formulando novas questões e lançando novas hipóteses para continuar a

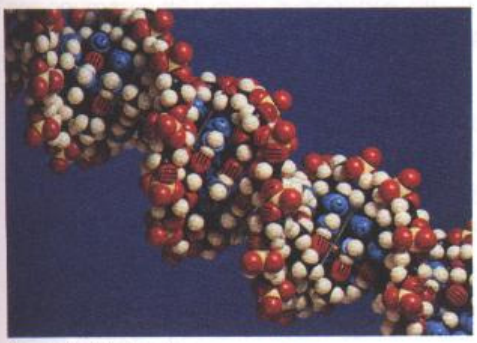


Figura 9 – Moléculas.

aprofundar e a explicitar melhor a sua compreensão e explicação. Naturalmente, um dos grandes campos de incidência desse questionamento, e consequente formulação de hipóteses, são o desenvolvimento e a aprendizagem. Ou seja, como é que as pessoas se desenvolvem e aprendem e, sobretudo, se irão desenvolver e aprender no futuro, construindo conhecimento com os novos recursos e informações de que dispõem sobre essa mesma realidade? Por isso, o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro constituem uma questão fundamental que está presente nas preocupações deste olhar.

O olhar do burocrata e do político

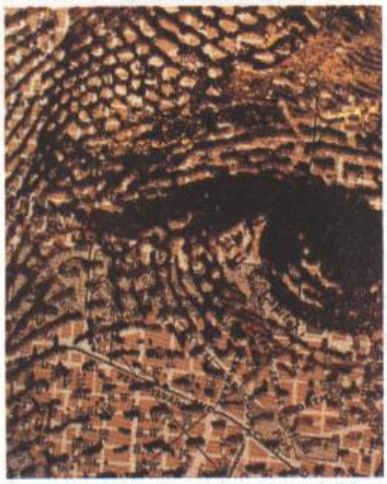


Figura 10 – O olhar do burocrata e do político.

O olhar do burocrata e do político, embora distintos, são convergentes no sentido da detenção do poder sobre os sistemas e sobre as pessoas, ainda que sob perspectivas diferentes. O burocrata procura dominar as pessoas através do sistema e o político dominar os sistemas através das pessoas. É um olhar funcional em que o objectivo final é muito semelhante: o domínio dos sistemas para, por sua vez, manter o poder sobre as pessoas. Daí que os problemas da educação, da formação e, consequentemente, do desenvolvimento, do progresso, da docência, da aprendizagem, do conhecimento são vistos como trampolins para atingir esses objectivos.

Embora não seja este olhar que nos interessa mais directamente, nem por isso é menos importante, pois condiciona todos os restantes. As transformações educativas não são, na realidade, viáveis sem uma nova política que ponha a burocracia, os sistemas, os recursos ao serviço das pessoas de uma maneira mais autêntica, desinteressada e efectiva. Para isso, urge desenvolver uma nova cultura, assente noutra atitude e noutra visão do mundo e da vida, numa nova concepção epistemológica que conduza à transformação, ou mesmo transmutação, das políticas e dos sistemas, para que a nova cultura cidadã, decorrente de uma nova educação, aconteça, de facto.

4.4. A convergência de todos esses olhares

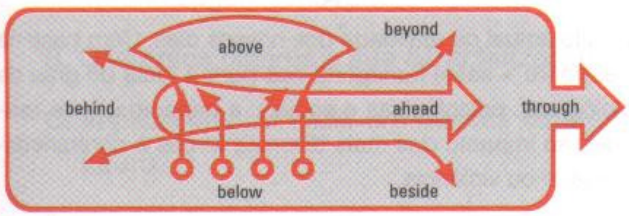


Figura 11 – Convergência de todos os olhares.

Mas como em tudo, a sabedoria deverá resultar da convergência e da abrangência de todos estes olhares, que poderíamos configurar como um olhar estratégico. Um olhar estratégico pressupõe um pensamento estratégico que possibilite uma acção estratégica. O pensamento estratégico implica um ver antes, um ver depois, de cima para baixo e de baixo para cima, em profundidade e em extensão, um olhar através e para além de (Mintzberg, 1995).

A transformação e, sobretudo, a transmutação dos processos de desenvolvimento, docência, aprendizagem, formação, não são possíveis sem este olhar, pois só ele nos abre os verdadeiros significados e os sentidos da realidade, dos acontecimentos, da vida, qualquer que seja o nível de complexidade a que se apresente na direcção do imensamente grande, do imensamente pequeno e do imensamente consciente, permitindo uma visão inter, multitransdisciplinar.

A concluir estas reflexões, diríamos que, com base nestes diferentes olhares, o desenvolvimento, a docência e a aprendizagem do futuro irão obrigar, na realidade, a uma transformação profunda das instituições de formação e investigação nos próximos tempos, o que, de certa forma, já está a acontecer. Esta transformação aponta claramente para uma atitude mais consciente, criativa, responsável, pró-activa, autónoma e aberta à utilização e domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação. É a nova atitude epistemológica, comportamental e ética que voltou a colocar-se como a questão fundamental a todos aqueles que se interessam, preocupam e têm que agir e decidir sobre estes problemas.

Glossário

e-aprendizagem – Trata-se de uma maneira de entender e configurar as novas aprendizagens com base nos equipamentos mais avançados das tecnologias da informação e da comunicação, que possibilitam outras dinâmicas e uma nova organização e gestão das aprendizagens em função do espaço e do tempo ou dos ciberespaço e cibertempo.

e-conhecimento – Remete-nos para uma outra visão epistemológica da realidade que as novas tecnologias electrónicas possibilitam. Este e-conhecimento está a conduzir a um reordenamento da própria ciência, uma vez que os pressupostos cognitivos e metacognitivos em que assentava estão a ser revistos graças à nova informação que os equipamentos mais avançados nos possibilitam.

ciberconhecimento – O ciberconhecimento inscreve-se na mesma ordem de ideias e está a abrir-nos uma outra possibilidade de compreensão da realidade, mas a exigir uma organização e gestão do conhecimento distinta. O ciberconhecimento pressupõe um outro contexto espaciotemporal em que se articulam o ciberespaço e o cibertempo.

5.4. Depressão e suicídio na adolescência

Figura 5 – Desespero.

A palavra *depressão* pode englobar uma grande variedade de sintomas, sendo um conceito difícil de delimitar mesmo no adulto. Na adolescência, pelas características próprias desta fase do desenvolvimento, com cambiantes bastante fluidas, torna-se ainda mais complexo (Santos, 2002).

Estudos epidemiológicos têm mostrado que apenas 10% dos jovens atravessam a adolescência com perturbações emocionais graves (Sampaio, 2002) e nem todas correspondem a depressão. Num estudo da população geral entre os 14 e os 16 anos, 4,7% dos adolescentes preenchia critérios diagnósticos de depressão *major* (Kashani *et al.*, 1987, cit. por Kashani & Schmid, 1995).

Em adolescentes é essencial distinguir entre uma situação transitória de humor depressivo e um quadro clínico de depressão propriamente dito (Sampaio, 2002; Santos, 2002; Shafii & Shafii, 1995). A não distinção acarreta dois riscos opostos: ora reduzir todos os comportamentos ou queixas à ideia de "crise" da adolescência, minimizando (e desqualificando) as queixas do jovem; ora classificar como doentes todos os jovens que passam ocasionalmente por momentos depressivos (Santos, 2002).

Apesar de difícil, é possível e necessário estabelecer uma fronteira entre momentos depressivos e a verdadeira depressão, por outras palavras, entre um amadurecimento normal (com momentos depressivos ocasionais) e manifestações de um desenvolvimento perturbado que pode interferir com a transição para a vida adulta. Tal distinção passa, em primeiro lugar, por perceber se os sintomas depressivos são passageiros ou persistentes (Santos, 2002):

- os momentos depressivos são transitórios e, na adolescência, pode mesmo considerar-se que estes são inevitáveis e até necessários – a adolescência envolve alegria e descoberta, mas também implica desilusões e perdas (desde logo as perdas relacionadas com a infância), pelo que frequentemente é marcada por períodos de tristeza, isolamento, sentimentos de inferioridade, vergonha, atitudes de afirmação e agressividade, dificuldades com os pais, os amigos e a escola;
- fala-se de verdadeira depressão (em sentido clínico) quando as manifestações atingem uma intensidade, duração ou características que interferem no desenvolvimento e adaptação social.

Exemplificando, dificuldades como alterações de comportamento, isolamento social ou quebras do rendimento, quando episódicas, são esperáveis; quando se tornam frequentes ou se prolongam no tempo, então há que suspeitar de um quadro depressivo que deve merecer atenção.

Outra grande dificuldade no diagnóstico de depressão da adolescência deve-se ao facto de, frequentemente, os adolescentes não se queixarem de depressão ou poderem apresentar sintomas atípicos: a depressão pode manifestar-se de modo bastante diferente do que se observa no adulto. É essencial perceber que nos adolescentes a depressão expressa-se habitualmente através de problemas de comportamento e que, preocupados com o presente imediato, as suas tentativas de lidar com as dificuldades passam, muitas vezes, por agir de modo impulsivo.

Como se manifesta, então, a depressão na adolescência?

- um dos primeiros sinais pode ser uma dificuldade prolongada de concentração nos estudos ou uma quebra marcada e prolongada do rendimento escolar, comparativamente com aquele que o aluno apresentava;
- noutros casos, aparecimento de queixas físicas, sem que se encontrem motivos médicos que as justifiquem;
- preocupações com o corpo, em transformação na adolescência, que com frequência torna-se o "campo de batalha de todos os conflitos internos e externos, relacionais e comportamentais" (Santos, 2002: 118);
- sentimentos de vazio, falta de esperança no futuro, sensação de se ser incompreendido, sentimentos de rejeição, isolamento, desespero, aborrecimento, culpabilidade;
- perturbações do comportamento: desobediência ou fugas de casa (mais típicas na adolescência inicial), ou comportamentos de "passagem ao acto" (*acting out*), típicos na adolescência final, como sejam actos de tipo delinquente, consumo frequente de álcool e/ou de substâncias ilícitas, ou ainda tentativas de suicídio.

Manifestações como as referidas devem ser vistas como sinais de alarme que podem permitir detectar um adolescente em risco e ajudar a tempo. Pais, professores ou amigos não se devem precipitar a julgar que existe um problema depressivo, mas, segundo Santos (2002), tais sinais de alarme constituem boas razões para estreitar relações, mostrar-se interessado, disponível e compreensivo (evitando comentários críticos, morais ou punitivos) e, na dúvida, procurar um profissional; é bom lembrar que a terapia de uma depressão na adolescência permite realizar um trabalho preventivo de futuras ocorrências na idade adulta.

Como notam Shafii e Shafii (1995), os professores são, por vezes, os primeiros a dar-se conta de alterações no aluno (*e.g.*, diminuição do rendimento, maior tristeza, isolamento), pelo que podem desempenhar um papel importante, pois, não raras vezes, os pais tendem (compreensivelmente) a minimizar ou a negar a existência de um problema do(a) filho(a).

Quanto ao suicídio na adolescência, a seguir aos acidentes e ao cancro, constitui a terceira causa principal de morte entre os adolescentes (Shafii e Shafii, 1995). Embora as "causas" de tentativa de suicídio na adolescência possam ser várias, adolescentes com um quadro clínico de depressão, devido ao humor disfórico e à baixa auto-estima que o acompanham, encontram-se particularmente vulneráveis.

Um quadro depressivo pode, eventualmente, evoluir para uma tentativa de suicídio ou para o suicídio (Sampaio, 2002). Caso um jovem com sinais de um quadro depressivo manifeste ideias de suicício, há que consultar imediatamente um especialista (Shafii & Shafii, 1995).

Em resumo, nem toda a adolescência é marcada por uma depressão e a maioria dos adolescentes passa apenas por momentos depressivos transitórios. Concluindo: "é importante que a depressão na adolescência seja valorizada mas não dramatizada" (Sampaio, 2002: 131).

Questões orientadoras

- Caracterize a depressão na adolescência, distinguindo entre estado transitório e depressão propriamente dita.
- Identifique as "causas"/factores associados à depressão na adolescência.
- Que sinais de alarme podem indiciar a eventual presença de um quadro depressivo num(a) aluno(a)?
- O que pode/deve fazer o professor e/ou a escola quando suspeita que determinado(a) aluno(a) manifesta há já algum tempo tais sinais de alarme?
- A depressão pode conduzir ao suicídio. Indique outros motivos que podem conduzir à tentativa de suicídio ou ao suicídio na adolescência.
- Que sinais podem ser indicadores de que alguém está a considerar a hipótese de cometer suicídio?
- Indique algumas medidas úteis na prevenção do suicídio na adolescência.
- Identifique instituições, associações, grupos de investigação, etc., que trabalham no domínio da depressão e do suicídio.

Resumo

Este capítulo iniciou-se com o tema da sexualidade na adolescência e com a problemática da educação sexual em meio escolar. De seguida, foram focados diversos problemas, propriamente ditos, que podem iniciar-se na adolescência, interferindo ou comprometendo o processo de desenvolvimento e que tantas vezes assustam pais e professores: consumo e dependência de substâncias, perturbações do comportamento alimentar, depressão e suicídio na adolescência. Procurou-se chamar a atenção para a natureza multifactorial de cada um destes problemas e para alguns sinais de alarme. As temáticas abordadas neste capítulo fazem parte dos temas propostos aos alunos para a realização de trabalhos em grupo. Assim, procurou-se, sobretudo, colocar algumas interrogações para reflexão e questões norteadoras do trabalho de pesquisa dos alunos sobre os temas. Em especial, as questões e actividades propostas pretendem levar os alunos a reflectir sobre as suas atitudes e o papel que docentes e escolas podem desempenhar, sem esquecer a colaboração com encarregados de educação, psicólogo da escola e outros profissionais de educação ou saúde, bem como o trabalho em parceria da escola com outras instituições.

Palavras-chave

Sexualidade e adolescência
Desenvolvimento psicossexual
Educação sexual informal *vs* formal
Educação sexual em meio escolar
Preparação e papel do professor
Promoção para a saúde em meio escolar
Distúrbios alimentares
Anorexia nervosa
Preocupação com peso e forma do corpo
Comportamentos de consumo
Substâncias legais e ilegais
Abuso e dependência de substâncias
Depressão e adolescência
Estados depressivos transitórios
Suicídio e tentativa de suicídio
Sinais de alarme
Bulimia nervosa
Distorção da imagem corporal
Factores associados ao consumo e à dependência
Factores associados à depressão na adolescência
Factores associados ao suicídio na adolescência
Factores associados ao desenvolvimento de distúrbios alimentares

Actividade

1 Para reflexão (individual, em pequenos grupos e no grupo-turma, sucessivamente): Como pode/deve proceder um(a) professor(a) caso um(a) aluno(a) lhe dê a entender que está a pensar pôr termo à vida?

Bibliografia específica

Bouça, D. (1997). *Madrugada de lágrimas. Depressão na adolescência*. Porto: Edinter.

Kashani, J. H. & Schmid, L. S. (1995). Epidemiología y etiología de los transtornos depressivos. *In* M. Shafii & S. Shafii, *Depresión en niños y adolescentes: clínica, evaluación y tratamiento* (pp. 52-68). Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Barcelona: Martínez Roca [orig. inglês: 1992].

Sampaio, D. (2002). *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Santos, N. (2002). Nas margens da tristeza. Depressão na Adolescência. *In* D. Sampaio. *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 115-132). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Shafii, M. & Shafii, S. L. (1995). Manifestaciones clínicas y psicopatología del desarrollo en la depresión. *In* M. Shafii & S. Shafii, *Depresión en niños y adolescentes: clínica, evaluación y tratamiento* (pp. 21-51). Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Barcelona: Martínez Roca [orig. inglês: 1992].

Outras referências

Caldas, J. (1992). Suicídio Juvenil – O Enigma. *Forum Sociológico*, 1, 7-18.

Silva, C., Santos, R., Silvério, J., Macedo, F., Losa, N. & Pereira, A. (2000). Ritmos biológicos e tratamento da depressão: seguimento de doentes de consulta externa. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5 (2), 423-432.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Gulbenkian.

CAPÍTULO 6

Aplicação dos contributos da psicologia no contexto da sala de aula/escola

6.1. A psicologia no desenvolvimento humano: sua aplicação a um caso prático

6.2. Efeito Pigmalião

6.3. A indisciplina na sala de aula

6.4. Hiperactividade e défice de atenção

6.5. Necessidades educativas especiais (NEE) e escola inclusiva

6.1. A psicologia no desenvolvimento humano: sua aplicação a um caso prático

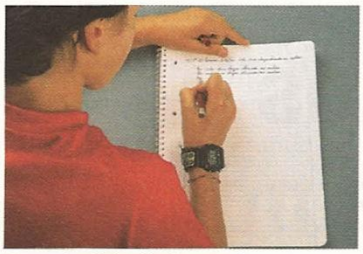


Figura 1 – O desafio de aprender.

Os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento permitem-nos não só compreender a evolução do ser humano bem como caracterizar as etapas do desenvolvimento com as suas especificidades e semelhanças, tendo como base a perspectiva do *life span*, ou seja, co-extensiva à duração de vida (Borkowski & Thorpe, 1994).

Por seu lado, o processo de aprendizagem poderá ser optimizado se forem tidos em consideração os princípios psicopedagógicos, dos quais se salienta os paradigmas resultantes das teorias da aprendizagem.

As várias teorias da aprendizagem poderão ser sintetizadas em três grandes paradigmas: o maturacionista/biológico, o comportamentalista/behaviorista e o construtivista.

No que se refere à teoria maturacionista, esta focaliza o processo da aprendizagem como o resultado de um processo genético a nível físico e mental, em que o papel do meio ambiente é muito secundário. Por seu lado, a criança aprende apenas quando o seu ritmo biológico e maturacional estiver em condições (como é o caso da *readiness* biológica). Aqui, o professor é visto como um facilitador do crescimento e da aprendizagem, sendo a aprendizagem da criança feita de forma autónoma.

A teoria comportamentalista dá ênfase à aprendizagem como resultado das influências do meio ambiente. A importância dos estímulos, quando acompanhados de reforços adequados, permite obter um conjunto maior de respostas desejáveis. Aqui, o professor é visto como um emissor de estímulos, cuja função exige que transmita, demonstre, exemplifique, avalie e corrija conhecimentos.

No paradigma construtivista a aprendizagem é o resultado da interacção entre o sujeito e os objectos através da alteração e modificação de estruturas cognitivas, que irão permitir uma progressão de estádios de desenvolvimento. Aqui, espera-se que o professor seja um mediador entre o indivíduo e os objectos, devendo dinamizar, orientar e coordenar os processos de aprendizagem.

A título exemplificativo, apresentamos, de seguida, um caso de um adolescente que, com o contributo das teorias de aprendizagem, mais facilmente se poderá analisar no sentido de se encontrarem estratégias de intervenção adequadas e eficazes.

Caso da Susana, 14 anos

Susana tem 14 anos e é filha de um casal em que a mãe é operária numa fábrica de congelados e o pai motorista profissional. Frequenta o 8.º ano, é repetente, e teve 4 negativas. Não quer reprovar para não desgostar os pais, mas não sente vontade para estudar e acha as aulas uma "chatice".

Já tem um namorado (15 anos) e amigas com quem costuma partilhar confidências e ir a festas. Na escola já é apontada como "má companhia" e como uma rapariga que se anda a "desviar do caminho".

Os pais, preocupados, resolvem contactar com os professores. Assim, desesperada, a mãe veio à escola falar com a directora de turma para "saber o que havia de fazer com a filha...", "fecha-se no quarto (que está forrado de artistas *punks*) a ouvir música em altos berros, não estuda nada, só vê televisão, só pensa em roupas, penteados e sair à noite, anda com más companhias, já a apanhei a fumar, não liga nada ao que eu e o pai lhe dizemos, discute connosco e chama-nos antiquados...".

Actividades

(Actividade para ser feita em grupo)

1 Identifique o principal problema, isto é, aquilo que faz com que a mãe venha até à escola falar com a professora.

2 Com base nas características do estádio de desenvolvimento físico, cognitivo e social em que se supõe encontrar a Susana, indique, de uma forma sintética, algumas ideias apresentadas pelos defensores das teorias behavioristas, cognitivistas e humanistas, que expliquem o desinteresse desta aluna pela actividade de estudo.

3 Se fosse director de turma, o que diria ou aconselharia à mãe da Susana? (Elabore apenas uma frase para esta questão).

Compare o seu trabalho de grupo com estas possíveis respostas:

1. Provavelmente, a principal preocupação desta mãe encontra-se ligada ao insucesso escolar da filha. Obviamente que não é um problema isolado, pois outros se encontram associados e com os quais os pais também não sabem lidar.

2. Tendo em conta a idade da aluna, poderemos dizer que ela, sob o ponto de vista físico, se encontra na fase da adolescência intermédia. Contudo, a dimensão cognitiva poderá ser considerada de uma fase anterior, pois já deveria estar numa fase escolar mais avançada. A nível do desenvolvimento afectivo e social é uma adolescente bastante precoce, já com namorado e grupo de amigos com comportamentos típicos de uma vida social bastante activa e muito valorizada.
   Para os behavioristas, o desinteresse desta aluna pelo estudo deve-se, essencialmente, ao meio ambiente em que ela viveu, tendo, provavelmente, ausência de estímulos reforçadores, excesso de punições e ausência de modelos eficazes promotores de sucesso.

Os defensores das teorias cognitivistas, provavelmente, explicariam este facto argumentando que o processo de assimilação e acomodação não foi bem sedimentado, bem como não foi fundamentado o ensino pela descoberta, e que os esquemas e as estruturas típicas da fase da adolescência não foram bem solidificados.
Por seu lado, os defensores das teorias humanistas explicariam o caso da Susana como resultante de uma inadequação da escola aos interesses, liberdades e humanização da criança. Por outro lado, as relações interpessoais e as necessidades humanas deste período não foram tidas em consideração.

3. Explicaria que a Susana está a passar uma fase normal da adolescência e que esta está associada a comportamentos muitas vezes difíceis de compreender e de lidar. Aconselharia que os pais tentassem compreender esta fase com os seus problemas próprios e que tentassem dialogar e ouvir o ponto de vista e as explicações da Susana.

6.2. Efeito Pigmalião

Figura 2 – Efeito Pigmalião.

Este conceito foi inspirado numa história da mitologia grega, segundo a qual Pigmalião seria um escultor que fez uma estátua de Galateia, representando o seu ideal de mulher, tendo-se apaixonado por ela. Atenta a esta situação, Afrodite deu vida à estátua, possibilitando a concretização deste amor. Outra versão deste mito versa que Pigmalião seria um rei de Chipre que se enamorou pela estátua de Afrodite.

A transposição desta história para a formação de professores indica que o professor deverá tornar-se um Pigmalião, apaixonar-se pela sua obra – os alunos – e, desta forma, dar-lhes vida! (Abreu, 1976; Barros, 1992, 2004). Concretamente, significa que, alimentando expectativas positivas relativamente aos alunos, o professor pode fazê-los render mais intelectualmente.

O efeito Pigmalião foi inicialmente estudado em contexto escolar por Rosenthal (1973) e Jacobson (1968) que, numa aplicação deste conceito na sala de aula, levaram a cabo uma experiência na qual induziram expectativas artificiais nos professores, indicando alguns alunos como capazes de um maior progresso ao longo do ano, quando, na realidade, tinham sido escolhidos aleatoriamente. Os resultados vieram, assim, confirmar a importância destas expectativas interpessoais dos professores relativamente aos alunos como podendo transformar-se em "profecias autoconfirmatórias" (Barros, 2004).

Todavia, o estudo foi alvo de várias críticas e, efectivamente, apresentava algumas limitações na medida em que algumas variáveis dependentes não funcionavam da mesma maneira (aumento do QI, maior sucesso nos resultados escolares ou melhor comportamento dos alunos na sala de aula), bem como as variáveis controladas (sexo, idade e classe social), levando a resultados ambíguos e conclusões limitadas. Apesar disso, várias investigações posteriores vieram reafirmar que o estudo inicial tem alguma validade, na medida em que apresenta algumas implicações para a prática pedagógica, sendo inegável que o efeito Pigmalião existe no nosso dia-a-dia.

Os estudos posteriores adiantaram já alguns dados que podemos considerar como adquiridos, entre os quais destacamos: a influência das expectativas é maior sobre o rendimento escolar do que sobre o QI, os alunos mais novos são mais influenciáveis, as expectativas resultam melhor quando os professores ainda não conhecem bem os alunos e as expectativas a respeito de um grupo ou uma turma são tanto ou mais eficazes do que a respeito de um só aluno (Barros, 2004).

Nesta medida, e tendo em consideração a concepção da prática pedagógica como uma prática relacional intersubjectiva, faz todo o sentido incentivar os professores, na sua formação e práticas, a tornarem-se Pigmaliões, investindo com expectativas positivas e a actuarem como agentes activadores do desenvolvimento humano (Marques, 2001, 2003; Seco, 2002).

Actividades

1. Trabalho individual:
   Centralizado na sua história de vida escolar, identifique algum(a) professor(a) que, na sua opinião, tenha discriminado alunos, quer pela positiva, quer pela negativa, e quais as consequências dessa atitude no comportamento e/ou sucesso dos alunos.

2. Trabalho de grupo:
   Partilhe o seu caso com os colegas. Analise e discuta as principais implicações do efeito Pigmalião.

6.3. A indisciplina na sala de aula

Figura 3 – Indisciplina.

A complexidade e as várias facetas da indisciplina levam a que alguns autores refiram os termos disrupção escolar ou ocorrência de incidentes críticos para se referirem aos problemas de disciplina com que os educadores têm de lidar (Silva & Cristóvão, 1995; Silva *et al.*, 2000). Contudo, optámos por adoptar o termo indisciplina neste capítulo, por uma questão de simplificação da temática em causa e uniformização com a literatura corrente.

A indisciplina na escola é um fenómeno que tem sido motivo de preocupação em todas as épocas. Já Platão, nos seus *Protágoras* e as *Leis* referia este fenómeno, e Santo Agostinho, nas suas *Confissões*, relatava como a vida do professor era "amargurada" pelos comportamentos da indisciplina dos jovens (Estrela, 1992).

Só é possível entendermos a indisciplina se a contextualizarmos na sociedade e nos sistemas de ensino (Rutherford & Lopes, 1993; Silva, 1999). São sobejamente conhecidas as razões de tensão e desequilíbrio nas escolas, tais como turmas superlotadas, elevados índices de insucesso escolar, fracas condições de trabalho, nível baixo de remuneração, edifícios e equipamentos didácticos desadequados, entre outros. Pretende-se, assim, com a abordagem desta temática, reflectir sobre a acção pedagógica de aprender e ensinar.

Explicitação do conceito

O conceito de disciplina pressupõe um conjunto de regras e normas de conduta e de funcionamento que facilitem não só a integração de cada elemento do grupo como também o relacionamento entre os vários indivíduos, de forma a que quando essas normas são infringidas nos confrontamos com um quadro de indisciplina. A máxima "a minha liberdade termina onde começa a liberdade dos outros", da qual se pode traduzir o valor respeito, é perfeitamente aplicável a um cenário de relações de grupo, no qual tem, necessariamente, de ser tida em consideração.

Este é um fenómeno complexo quando aplicado às relações interpessoais, na medida em que envolve questões emotivas que não são facilmente racionalizáveis e objectiváveis.

Amado e Freire (2002) colocam o problema da indisciplina em contexto escolar em três níveis: o desvio às regras de trabalho na aula, a indisciplina como perturbadora das relações entre pares e os problemas da relação professor-aluno.

As regras de trabalho fazem parte da "cultura da escola" e são interiorizadas após um breve período de escolarização. Raramente são explicitadas, excepto, por vezes, nos discursos de apresentação, e, muitas delas, não são gerais e uniformes para toda a escola, podendo diferir de professor para professor. Na sua maioria estas regras são arbitrárias, pois não são discutidas nem justificadas. A infracção destas regras pode estar relacionada com a natureza das actividades curriculares, a gestão do ensino por parte do professor e a dimensão relacional, ou seja, o modo como os professores gerem o poder dentro da sala de aula e a capacidade de passarem uma imagem de justiça e compreensão nas suas relações com os alunos. Este tipo de indisciplina, quando percepcionado como um sintoma de que algo está mal e não como um problema, pode ser resolvido de forma mais eficaz, preventiva e geradora de bom clima relacional de aprendizagem, sendo que, muitas vezes, tem um carácter pedagógico.

A indisciplina perturbadora das relações entre pares, também designada por indisciplina social (Kadzin & Buela-Casal, 2001), pressupõe uma falta de respeito entre iguais. Geralmente, ocorre de forma episódica e circunstancial e tem como função resolver pequenas querelas entre colegas. É neste tipo de indisciplina que se inserem os fenómenos de *bullying* ou *mobbing*, que dizem respeito a maus-tratos entre pares, sejam eles físicos, verbais ou indirectos (Smith & Sharp, 1998; Costa, 1998; Ramirez, 2001). Estes casos surgem em situações em que os professores não são assertivos ou demonstram falta de competência na gestão da sala de aula.

Os problemas da relação professor-aluno põem em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa e traduzem-se numa verdadeira oposição à autoridade institucional do professor. Estes problemas podem surgir devido a diversos tipos de factores: individuais (fraco autoconceito, insucesso escolar, projecto de vida alheio às propostas e exigências da escola, distúrbios de comportamento ou dificuldades de aprendizagem), familiares (atmosfera familiar negativa e conflituosa, estilo parental demasiado permissivo ou demasiado autoritário ou abandono familiar, que se pode traduzir na falta de suporte social), sociais (exclusão) e pedagógicos (atitudes e comportamentos injustos nos processos de ensino e avaliação). Este tipo de indisciplina pode assumir funções de protesto, de reequilíbrio da imagem do aluno perante a turma, ou até mesmo de retaliação das injustiças reais ou imaginárias de que os alunos se julgam vítimas.

Tipos de intervenção

Para a intervenção nos casos de indisciplina não há resposta-tipo, nem receitas. Dada a fraca eficácia dos processos correctivos, Amado e Freire (2002) sugerem três tipos de prevenção: primária, secundária e terciária.

A prevenção primária assenta, essencialmente, no desenvolvimento de competências de comunicação (aprender a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros), na educação para os valores, no desenvolvimento de um autoconceito positivo e realista, na criação de oportunidades efectivas de participação dos estudantes na vida escolar e na criação de condições ambientais que favoreçam o aparecimento de relações interpessoais positivas e bem-estar.

A prevenção secundária já pressupõe uma intervenção precoce através de respostas correctivas e formativas aos comportamentos e atitudes perturbadores do bom funcionamento do grupo ou organização. Assim, numa primeira fase, o professor deverá tentar compreender a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, isto é, identificar a sua fase de desenvolvimento físico, cognitivo e afectivo-social, de forma a poder adoptar uma estratégia de intervenção adequada à idade e ao contexto. Só é possível lidar com uma turma se o programa a leccionar for interessante e motivador, pelo que as estratégias de acção e de transmissão dos conteúdos devem ser criativas e cativantes da atenção dos alunos. Na sala de aula, de entre os contributos que sobressaem da psicologia da aprendizagem, salientam-se algumas regras básicas, como "se queremos que um comportamento se repita devemos recompensá-lo" e "se queremos evitar um comportamento, deveremos ignorá-lo ou então recompensar uma resposta alternativa". Nesse sentido, deveremos atender ao seguinte:

1. Observar e estar vigilante aos comportamentos dos alunos.
2. Clarificar, definir e comunicar os limites dos comportamentos considerados aceitáveis.
3. Para resolver alguns problemas, deveremos apresentar alternativas ao comportamento indesejado.
4. Recompensar sempre comportamentos desejados.

Assim, temos que o reforço é o aumento, em intensidade e duração, de um comportamento em função de determinadas contingências, para a sua diminuição e extinção ou incremento.

Este tipo de aprendizagem, desenvolvida por Bandura e designada por observação ou modelamento, aprende-se por regras. Só se aprende por um modelo significativo, sendo as próprias crianças que escolhem esse modelo. Na infância, as crianças escolhem adultos como modelos e identificam-se com alguns ídolos. No final da infância e início da adolescência são os grupos que servem de modelo, daí a importância de a criança ou o adolescente ter grupos de identificação saudáveis.

Por fim, a prevenção terciária, face aos casos persistentes, exige um papel activo e inclusivo de cada escola pela planificação e desenvolvimento de políticas locais que articulem escola, famílias e comunidade, no sentido de encontrarem soluções adequadas para este tipo de alunos com indisciplina persistente, no sentido de os integrar na sociedade ao invés de os excluir.

Actividades

1 Faça um registo de comportamentos-alvo de um determinado aluno que considere ter problemas de indisciplina. Pode utilizar uma grelha de registos semelhante à apresentada, onde poderá anotar o número de vezes em que acontecem esses comportamentos-alvo.

Grelha de registo do aluno Y			
Comportamento-alvo	**0 a 5 minutos de aula**	**5 a 10 minutos de aula**	**10 a 15 minutos de aula**
Provoca verbalmente o colega			
Brinca com o telemóvel			
Atira objectos contra o quadro			
Recusa-se a cumprir as instruções do professor			

6.4. Hiperactividade e défice de atenção

Figura 4 – Hiperactividade.

O desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a hiperactividade e problemas de atenção em pais e professores reveste-se de primordial importância se tivermos em consideração que se tratam de perturbações neurocomportamentais consideradas mais frequentes em crianças, que se manifestam em casa, nas salas de aula e em outros ambientes, sendo indispensável ter pais e professores informados.

A hiperactividade, classificada segundo os critérios de diagnóstico da DSM-III, DSM-IIIR e DSM-IV, da Associação Americana de Psiquiatria (APA), é cientificamente conhecida como *distúrbio hiperactivo de défice de atenção* (DHDA). Além da APA, com os seus manuais já referenciados, a nível europeu o ICD-9 e o ICD-10 tiveram também um papel significativo no diagnóstico deste distúrbio, porque forneceram critérios precisos para a sua determinação (WHO, 1992).

Apesar da controvérsia acerca da definição e das dimensões que caracterizam a DHDA, são consensuais as três características que constituem os traços fundamentais do distúrbio: o défice de atenção, a impulsividade e a hiperactividade. O défice de atenção corresponde à incapacidade de as crianças se manterem concentradas durante o tempo adequado para a sua idade. A impulsividade, por sua vez, caracteriza-se por um deficiente controlo dos impulsos e inibição de comportamentos, estando-lhe por isso associado o termo desinibição comportamental. Por fim, a hiperactividade é classicamente definida como um movimento contínuo que impede as crianças de permanecerem sentadas muito tempo, tendo comportamentos desapropriados.

Vulgarmente conhecidas como *Santíssima Trindade do Distúrbio* (Barkley, 1990, 1994; Lopes, 1998), os sintomas são descritos na DSM-III e IV (1996):

Sintomas de défice de atenção (pelo menos 3)

Raramente consegue acabar o que começou.

Raramente parece ouvir o que lhe dizem.

Distrai-se facilmente.

Tem dificuldade em concentrar-se nos trabalhos escolares ou noutras tarefas que exigem atenção prolongada.

Tem dificuldade em se embrenhar numa actividade recreativa.

Sintomas de impulsividade (pelo menos 3)

Frequentemente age antes de pensar.

Muda excessivamente de uma actividade para outra.

Tem dificuldade em organizar o trabalho (não devida a atraso mental).

Precisa de muita supervisão.

Nas aulas, frequentemente fala fora de vez.

Nos jogos, ou noutras situações de grupo, tem dificuldade em esperar pela sua vez.

Sintomas de hiperactividade (pelo menos 2)

Corre contra ou trepa frequentemente para as coisas.

Tem dificuldade em permanecer quieto ou mexe-se excessivamente.

Tem dificuldades em permanecer sentado.

Mexe-se excessivamente durante o sono.

Está sempre "a partir para outra" como se tivesse um "motor interno".

Os sintomas especificados, bem como a sua frequência, verificam-se em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Contudo, em crianças mais novas, surge normalmente um número superior e mais severo de sintomas (Roberto *et al.*, 2004).

Nas crianças mais velhas, pelo contrário, verifica-se uma redução deste fenómeno (Weiss & Hechtman, 1993). Segundo o DSM-III, as crianças podem apresentar, relativamente à sua idade mental ou cronológica, sinais de atenção inapropriada, impulsividade e hiperactividade, que devem ser referenciados pelos adultos que lidam com a criança, tais como pais ou professores, uma vez que os sintomas são tipicamente variáveis e não podem ser observados pelo clínico. Quando os relatórios de professores e pais forem contraditórios, devem, em princípio, tomar-se mais fiáveis os relatórios dos professores, devido ao grau superior de conhecimento dos comportamentos de crianças de diversas idades. Os sintomas agravam-se, geralmente, em situações que exijam uma aplicação pessoal acrescida, como, por exemplo, na sala de aula (Lopes, 1998, 2001).

Aos sintomas primários do DHDA vêm normalmente associados outros sintomas, tais como as dificuldades de aprendizagem. A hiperactividade distingue-se do distúrbio de conduta pois este último é mais anti-social, o que pode levar à psicopatia. Distingue-se clinicamente por não haver ressonância afectiva, irritabilidade predominante e distorção cognitiva (atribuição errada do tipo paranóide – "tudo contra ele: o mundo, o professor").

Etiologia e intervenção

A etiologia deste distúrbio ainda é desconhecida, embora os últimos estudos apontem para uma origem genética. As novas técnicas de imagiologia e ressonância magnética referem diferenças subtis a nível cerebral, apontando para uma dificuldade nos neurotransmissores. Além das variáveis individuais (genéticas, neuroquímicas e endócrinas), sobressaem as variáveis familiares e sociais.

O DHDA apresenta-se entre 3 a 5% em crianças e adolescentes, sendo mais frequente nos rapazes do que nas raparigas (10 para 1) (Ross, 1981; Silva & Pereira, 2002).

A identificação do diagnóstico precoce deste distúrbio permite que possam ser realizadas intervenções mais adequadas (Hinshaw, 1992). A intervenção, nestes casos, será mais eficaz e optimizada se forem envolvidos todos os indivíduos com quem a criança se relaciona, bem como tidas em consideração intervenções a vários níveis – psicológico, social e educativo.

No que respeita à medicação, nos anos 70 do século XX era habitual a prescrição de metilfenidato como substância indicada para o controlo deste tipo de distúrbio, embora dez anos depois se tenha optado pela ritalina. O café é também utilizado na hiperactividade, porque vai activar o córtex (devido ao baixo nível de actividade eléctrica).

A nível da intervenção psicológica para o controlo da hiperactividade são conhecidas algumas estratégias, no entanto, a que tem demonstrado maior eficácia tem sido a terapia cognitivo-comportamental, especificamente com o treino auto-instrucional de Meichenbaum (Meichenbaum *et al.*, 1979) e a análise comportamental aplicada (Zimmerman *et al.*, 1992; Zimmerman, 1994).

O treino auto-instrucional de Meichenbaum baseia-se nos estudos de Skinner, Bandura e Piaget. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é feito por interiorização das regras de acção, este treino auto-instrucional tem como objectivo educar e treinar as crianças a dar instruções a si próprias. Para ser eficaz, o terapeuta/professor tem de exemplificar primeiro o exercício, que consta de um treino de instrução de auto-elogios pelos sucessos e autodesculpabilização pelos fracassos.

No que concerne à análise comportamental aplicada (ACA), o técnico (psicólogo, professor ou outro devidamente treinado) deverá ser capaz de *a)* descrever as dificuldades, *b)* classificá-las, *c)* predizer e *d)* controlar os comportamentos (Silva *et al.*, 2000).

Actividades

1. Aplique a *Escala abreviada para avaliação da hiperactividade* a uma turma do ensino básico. Faça a análise estatística de acordo com a cotação abaixo referenciada.

2. De acordo com os resultados obtidos com esta escala identifique as crianças consideradas hiperactivas.

3 Identifique, através dos critérios da DSM-IV, as crianças hiperactivas que possa encontrar numa turma.

Escala abreviada para avaliação da hiperactividade

(Abbreviated Conners' Teacher Rating Scale – Sleator & von Neumann, 1974)
Adaptação de Anabela Pereira, 1991

Seguem-se algumas descrições de comportamento que as crianças costumam apresentar. Em frente de cada afirmação estão quatro colunas – "De modo nenhum", "Um pouco", "Muito" e "Muitíssimo". Coloque uma cruz abaixo do item correspondente.

	De modo nenhum	Um pouco	Muito	Muitíssimo
1. Inquieto ou com excesso de actividade				
2. Eufórico, impulsivo				
3. Provoca distúrbios noutras crianças				
4. Não acaba o que começa; pouca concentração				
5. Constantemente agitado/nervoso				
6. Pouco atento, facilmente distraído				
7. Exigência para que as coisas se façam imediatamente – frustra-se facilmente				
8. Chora muitas vezes e muito facilmente				
9. Muda de humor rápida e drasticamente				
10. Temperamento explosivo, comportamento imprevisível				

Cada um destes itens é avaliado pelo professor, reflectindo o grau a que a criança tem o comportamento em causa. Zero é a pontuação atribuída a "De modo nenhum", um para "Um pouco", dois para "Muito" e três para "Muitíssimo". A pontuação máxima é de 30 e, para uma criança ser considerada hiperactiva, tem de ter uma pontuação de, pelo menos, 15 pontos.

6.5. Necessidades educativas especiais (NEE) e escola inclusiva

Evolução e contextualização do conceito

Figura 5 – Escola inclusiva.

O conceito de educação especial, desenvolvido em várias resoluções de organismos internacionais (*Declaração dos Direitos da Criança* – 1959; *Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais* – 1968; *Resolução da ONU* – 1982; *Organismo promotor do Programa de Acção relativo às Pessoas Deficientes* – década de 1983-1992; e, mais recentemente, *Declaração de Salamanca* da UNESCO – 1994), foi incluído na legislação portuguesa com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que definiu como um dos seus objectivos assegurar às crianças com necessidades educativas especiais "as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades".

Em Portugal, a noção de necessidades educativas especiais (NEE) aparece nos anos 60. Até então falava-se de deficiência e a grande questão era a educabilidade destas crianças, consideradas como ineducáveis, o que implicou a sua exclusão da escola.

No entanto, em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) vem estabelecer as regras para todos os níveis de ensino e a noção de NEE é formalmente introduzida na legislação portuguesa.

Até 1990, aquando da regulamentação do Regime de Gratuitidade e de Escolaridade Obrigatória para todos, nomeadamente para as crianças com deficiência (Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro), continuava-se a aceitar a exclusão de crianças deficientes das instituições escolares.

A filosofia subjacente a este novo discurso baseia-se no princípio da Escola Inclusiva – Escola para Todos, desenvolvido nos anos 70 do século XX, que defende a prestação de serviços educacionais apropriados para todos os alunos com necessidades educativas (Bénard da Costa, 1996), ou seja, o direito que têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que "os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir" (ME, 1998: 11).

Este discurso veio ajudar, de alguma forma, a mexer com as estruturas tradicionais do sistema (Sanches, 1996), operacionalizado pelo desenvolvimento de apoios educativos diversificados e inovadores.

Esta questão dos apoios e complementos educativos, entendidos como o "conjunto de procedimentos que visam contribuir para a igualdade de oportunidades de

acesso e sucesso educativos" (ME, 1992: 13), traduziu-se na publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que veio definir o enquadramento dos apoios educativos, no âmbito da prestação de apoios educativos a alunos com necessidades educativas especiais. A sua aplicação assenta, essencialmente, em duas vertentes: uma mais restrita, de ordem cognitiva e salientando as actividades de aprendizagem, e outra mais abrangente, de ordem social. A perspectiva mais restrita é focalizada nos passos de aprendizagem próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio. Por sua vez, a perspectiva de ordem social assenta no apoio regulador indirectamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação e à construção que o próprio aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola. Segundo Sanches (1996: 27), os apoios e complementos educativos têm como objectivo superar dificuldades, mas também descobrir talentos e desenvolver potencialidades, pelo que "as metodologias de ensino devem centrar-se no aluno e, da análise dos seus saberes e necessidades, resulta o estabelecimento do programa a desenvolver, programa integrador das aprendizagens já realizadas e a realizar".

Desta forma, o conceito abrangente de escola para todos implica a responsabilização de um maior número de intervenientes no processo educativo: família, escola e sociedade, como um todo.

Para a aplicação do conceito necessidades educativas especiais (NEE) neste contexto há que reter o essencial da sua definição. Este conceito foi introduzido pelo relatório de Warnock, em Maio de 1978, na sequência de um estudo levado a cabo pelo 1.º Comité do Reino Unido, cuja finalidade foi rever o atendimento para todos os deficientes. Deste decorre que um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer do seu processo de escolarização, o qual obriga a uma atenção específica e maiores recursos educativos.

Este conceito foi revisto pela *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e redefinido, passando a abranger "todas as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade", incluindo "crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais".

Apoios a alunos com NEE

Em Portugal, e decorrendo da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram publicados vários diplomas e documentos (DEB, 1998) que definem e regulamentam medidas de actuação junto dos alunos com necessidades educativas especiais.

Destes, destacamos o Decreto-Lei n.º 319, de 23 de Agosto de 1991, que vem reformular os critérios de integração escolar e definir as medidas do Regime Educativo Especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais dos ensinos básico e secundário, valorizando os aspectos pedagógicos, em detrimento das decisões do

foro médico. De acordo com o referido diploma, considera-se ensino especial como "o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículo" (artigo 11.º):

a) Currículos escolares próprios, que têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência, permitindo que, no termo da sua escolaridade obrigatória, os alunos obtenham um diploma que lhes permita o prosseguimento de estudos.

b) Currículos alternativos, que substituem os currículos do regime educativo comum, destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos a alunos com necessidades educativas especiais, cujo programa educativo se traduziu num currículo alternativo, permitindo que, no termo da sua escolaridade obrigatória, os alunos obtenham um certificado especificando as competências alcançadas para efeitos de formação profissional e emprego.

Mais recentemente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, consideram-se ainda "alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ou seja, alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflictam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde" (artigo 10.º).

Sem menosprezar as definições legais de alunos com NEE apresentadas nos últimos decretos, a prática e a experiência profissional daqueles que trabalham com este tipo de alunos tem permitido identificar, tendo em vista uma maior eficácia dos programas de intervenção, por um lado, os alunos com necessidades educativas especiais permanentes propriamente ditas e, por outro lado, aqueles que precisam apenas de apoio socioeducativo muito direccionado, pontual e contextual (Castelo Branco *et al.*, 2005).

Com base nestes diplomas foram delineadas algumas estratégias para um atendimento eficaz a alunos com necessidades educativas especiais:

- em primeiro lugar deve proceder-se à caracterização das necessidades e potencialidades desse aluno, como ponto de partida para a criação de condições que facilitem o seu desenvolvimento;
- no caso de alunos com necessidades educativas especiais mais complexas deve elaborar-se um plano educativo individual (PEI), que tem por base uma avaliação multidimensional realizada por uma equipa multidisciplinar, sendo da responsabilidade da escola a construção desse plano com o envolvimento dos pais do aluno (Decreto-Lei n.º 319/91);
- o programa educativo (PE) destes alunos deve ser elaborado pelo docente dos apoios educativos, em colaboração com os professores do ensino regular e outros técnicos;

- a avaliação destes alunos deve ser encarada como um processo formativo que deve ajudar o aluno a perceber as suas dificuldades e a ultrapassá-las com recurso aos seus conhecimentos;
- o currículo utilizado para estes alunos deve ser o normal, implementado na escola regular, contudo, devem ser escolhidos métodos abertos e flexíveis e estratégias de aprendizagem incorporando modelos de cooperação e diferenciação, tendo em vista a transição do aluno para a vida activa. Na impossibilidade da sua implementação devem ser estudados currículos alternativos.

Obviamente que um apoio eficaz aos alunos com estas características implica ter em consideração outros aspectos do processo educativo, tais como o contexto em que o aluno e o professor se inserem, a dinâmica dentro do grupo-turma, níveis de dificuldades desses alunos, formação e competência específica dos professores, processos pedagógicos adequados e outros apoios, curriculares e extra-curriculares.

Actividades

1 Se recebesse um aluno com NEE na sua aula, que procedimentos tomaria, desde a identificação e caracterização das suas necessidades até à definição de estratégias de intervenção, de acordo com as características específicas desse aluno? Na realização desta tarefa tenha em consideração os dois tipos de NEE: de carácter permanente e de carácter socio-educativo.

Agradecemos a colaboração nesta rubrica das professoras Maria Céu Castelo-Branco e Maria Leonilde Guimarães Latino.

Resumo

Este capítulo, essencialmente de natureza prática, pretende fazer a aplicação na sala de aula de algumas áreas da psicologia para que o futuro professor possa compreender e lidar com os problemas. Assim, são focados os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem humanas, com particular destaque para o efeito Pigmalião, cuja compreensão pode contribuir para um melhor desempenho do professor na escola.

Foram ainda referidos alguns problemas específicos que podem surgir em contexto escolar, tais como a indisciplina, a hiperactividade e o défice de atenção, bem como indicadas a etiologia dos problemas e as estratégias para lidar com eles.

São também salientados os problemas alusivos às necessidades educativas especiais e à escola inclusiva. Além do enquadramento legal, são identificados alguns apoios e estratégias de intervenção a ter com estes alunos.

Palavras-chave

Problemas na adolescência
Efeito Pigmalião
Sala de aula
Aprendizagem por modelo
Problemas de comportamento
Défice de atenção
Treino de auto-instrução
Treino cognitivo-comportamental
Apoios educativos
Teorias da aprendizagem
Relação pedagógica
Indisciplina
Punição e reforço
Hiperactividade
Impulsividade
Intervenção psicológica
Necessidades educativas especiais
Currículos alternativos

Bibliografia específica

Abreu, M. V. (1976). O efeito Pigmalião – Considerações sobre a atitude do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 10, pp. 235-255.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (1996). *DSM-IV – manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hiperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1994). Forward. *In* G. DuPaul & G. Stoner, *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press, pp. VII-XI.

Barros, J. H. (1992). *Professores e Alunos Pigmaliões*. Coimbra: Coimbra Editora.

Barros, J. H. (2004). Formação dos professores e efeito Pigmalião. *Psychologica*, pp. 343-353.

Bénard da Costa, A. M. (1996). Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9: 1-2. Lisboa.

Borkowski, J. G. & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. *In* D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 45-73.

Castelo-Branco, C., Latino, L. & Gomes, F. (2005). Alunos com NEE e Apoios Educativos. *In* A. Pereira, *Psicologia da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (no prelo).

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Colecção Educação Especial, 1. Porto: Porto Editora.

Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Departamento da Educação Básica (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3.ª ed. actualizada) Colecção Ciências da Educação, 2. Porto: Porto Editora.

Hinshaw, S. P. (1992). Self-management therapies and attention-deficit hyperactivity disorder: Reinforced self-evaluation and anger control interventions. Special Issue: Treatment of children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Behaviour Modification*, 16(2), pp. 253-273.

Kadzin, A. E. & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social. Avaliação, tratamento e prevenção na infância e na adolescência*. Portugal: McGraw-Hill.

Lopes, J. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

ME (1991). Decreto-Lei n.º 319/91. Define, no âmbito da Reforma Educativa, a Integração Escolar e as Medidas de Regime Educativo Especial a aplicar a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1992). Despacho Normativo n.º 98-A/92 DR, I.ª Série – n.º 140, de 20 de Junho de 1992. Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97 – Define a prestação de Apoio Educativo a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Meichenbaum, D. & Asarnow, J. (1979). Cognitive behaviour modification and metacognitive development: Implications for the classroom. *In* P. Kendall & S. Hollon (eds.), *Cognitive-behavioral Interventions: Theory, Research, and Procedures*. New York: Academic Press.

Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Roberto, E. M., Pombeiro, M. L. & Pereira, A. M. S. (2004). A relação sono. Distúrbios de comportamento em idade pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 72, pp. 37-41.

Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pigmalion effects: A four-factor 'theory'. *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, pp. 1-12.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Ross, Alan O. (1981). *Child Behaviour Therapy – Principles, Procedures and Empirical Basis*. New York: John Wiley & Sons.

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Silva, C. F. & Cristóvão, A. C. B. (1995). Abordagem comportamental da "disrupção escolar": da prática de acção à prática teórica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX (2), 117-136.

Silva, C., Nossa, P. & Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, C. F. & Pereira, A. M. S. (2002). *A hiperactividade e os distúrbios de atenção*, organizado pelo Sindicato de Professores da Zona Centro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. L. T. (1999). *Indisciplina na aula – um problema dos nossos dias*. Porto: ASA Editores.

Sleator, E. K. & von Neumann, A. W. (1974). Methylphenidate in the treatment of hyperkinetic children. *Clinical Pediatrics*, 13, pp. 19-24.

Smith, P. K. & Sharp, S. (eds.) (1998). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Weiss, G. & Hechtman, L. (1993). *Hyperactive children grow up* (2.ª ed.). New York: Guilford Press.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

Zimmerman, B. J. (1994). Conceptual framework for self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-21.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, pp. 663-676.

CAPÍTULO 7

O estudante do ensino superior e o professor como actores de desenvolvimento e aprendizagem

7.1. O estudante do ensino superior em desenvolvimento

7.2. Estilos de vida saudável em contexto académico

7.2.1. A importância da cronobiologia no desenvolvimento humano

7.3. A pessoa e o desenvolvimento do professor

7.4. As áreas do *teaching self*

7.5. O *stress* do professor

7.6. A profissão docente como projecto de vida

7.1. O estudante do ensino superior em desenvolvimento

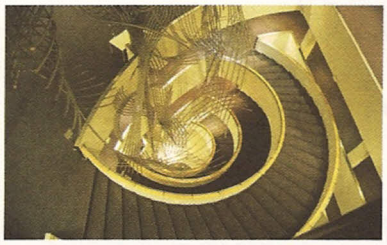


Figura 1 – Espiral de desenvolvimento.

O estudante universitário é um jovem em transição (entre a adolescência e a adultez), que enfrenta várias tarefas de desenvolvimento, das quais destacamos a construção da sua identidade e personalidade, bem como o desenvolvimento das dimensões física, sociocognitiva e afectiva, envolvendo processos complexos e multifacetados (Sprinthall & Collins, 1999).

Na universidade, o aluno tem, por um lado, de lidar com a transição ao novo meio e novos estilos de vida, o que o obriga a um processo de adaptação e integração, dificultado pela ausência de amigos e familiares (Cutrona, 1982; Tinto, 1986; Fisher & Hood, 1987; Ferraz & Pereira, 2002), e, por outro lado, vê-se confrontado com a necessidade de adaptar-se a uma vida académica diferente, com novos professores e novos colegas, novas pedagogias, novos sistemas de avaliação, aumentando os níveis de ansiedade e de *stress* em contexto académico (Burt, 1993; Ellis *et al.*, 1997; Pereira *et al.*, 2004). A par disso, surgem também as mudanças a nível do desenvolvimento pessoal (*self*) (Earwaker, 1992; Williams & Irving, 1996), pelo que deverá ser dada prioridade à promoção do autoconceito e da auto-estima, bem como a um maior desenvolvimento das relações interpessoais. Por último, o estudante universitário terá também de lidar com novos estilos de vida, os quais são muitas vezes fomentados pela autonomia e independência que adquirem nesta fase, permitindo-lhes envolverem-se em novas actividades culturais, de lazer, sociais e físicas.

Esta fase exige ao aluno o desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com situações difíceis, para que o seu desenvolvimento se processe de forma equilibrada. O aluno com maiores dificuldades de adaptação à transição, ou com maior fracasso escolar, merece que a instituição de ensino superior disponha de processos e estratégias que possam colmatar e responder às dificuldades sentidas por esses alunos. Nesse sentido, são oferecidos aos alunos vários sistemas de apoio, que vão desde o psicológico, pedagógico e mesmo apoio a situações de natureza mais psicopatológica, como é descrito na Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico do Ensino Superior – Associação Profissional (RESAPES-AP).

É, sobretudo, para a prevenção que se deverão direccionar mais as estratégias de intervenção. A identificação das necessidades do aluno, quer as relacionadas com o desenvolvimento pessoal, quer as de natureza académica, deverá ser o ponto de partida para qualquer tipo de intervenção (Almeida, 1998; Pereira, 1997, 1999; Tavares, 2003).

A universidade é, assim, um lugar de excelência, onde as aptidões cognitivas (intelectuais e académicas) para lidar com os estudos, e as sociais e organizacionais, são essenciais a serem desenvolvidas, tendo em vista a aquisição de formação básica para a vida e para a carreira (Super, 1980; McClelland, 1973).

Tendo em consideração que o principal objectivo da universidade é formar cidadãos, que possam vir a ter um papel activo na sociedade, através de aprendizagem, quer a nível individual, quer a nível colectivo, torna-se importante que a universidade seja associada a vários tipos de aprendizagem, que contemplem não só os conteúdos científicos mas também os do desenvolvimento pessoal do indivíduo.

As universidades têm valorizado, predominantemente, os conteúdos científicos, em detrimento de outros. Contudo, parece-nos que estas deverão apostar também noutras dimensões de desenvolvimento, nomeadamente a dimensão pessoal do aluno, para que a sua formação não seja incompleta.

A título exemplificativo, saliente-se que no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem do jovem adulto, a ideia da valorização das competências dos licenciados exige que estes alunos tenham uma atitude sobretudo crítica, quer da sua situação de estudante, quer da sua situação profissional. As abordagens actuais são baseadas nas competências e implicam a aquisição de conteúdos e as competências profissionais propriamente ditas, exigindo capacidade holística do desenvolvimento e da aprendizagem (Bowden & Marton, 1998).

7.2. Estilos de vida saudável em contexto académico

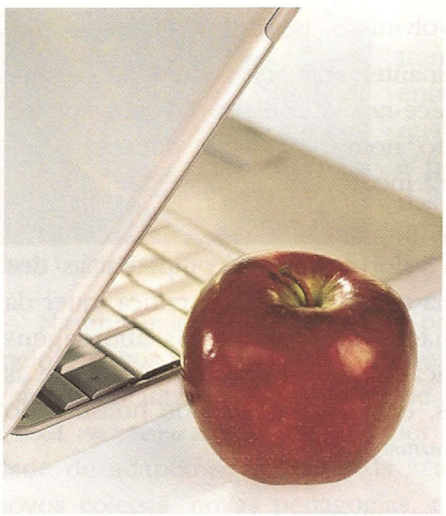


Figura 2 – Trabalho e bem-estar.

O jovem adulto, quando chega à universidade, vê-se confrontado com os processos de transição e adaptação ao meio académico (novas pedagogias, professores, colegas), mas também com uma autonomia e liberdade com as quais terá, também, de saber lidar de forma equilibrada e responsável. Terá de reorganizar a sua vida em termos não só de espaços físicos como também em termos de hábitos e estilos de vida. A vida social e cultural vai exigir ao jovem adulto uma gestão cuidada do seu dia-a-dia, nas mais diversificadas situações, tais como a alimentação, a actividade física, a higiene, a vida nocturna, os ritmos de sono, o consumo de substâncias aditivas (álcool, tabaco, café...), as relações afectivas, entre outros.

O sucesso académico associa-se a bem-estar e estilos de vida saudável. Contudo, alguns estudos têm demonstrado que os estudantes bebem mais do que a população da mesma idade que não frequenta instituições do ensino superior, sendo sobejamente conhecidos os excessos da praxe e festas académicas. São igualmente conhecidas as consequências negativas (tais como doenças e fraco rendimento escolar) do consumo excessivo de álcool. A interacção entre comportamentos de consumo excessivo de álcool e actividade sexual demonstrou que a actividade sexual sem protecção ocorre com maior frequência entre estudantes universitários, especialmente depois de terem bebido álcool (Wechesler, 1995).

Pereira e colaboradores (1999, 2001) realizaram estudos que tiveram como objectivos avaliar as práticas e comportamentos saudáveis dos alunos do ensino superior. Os resultados desses estudos mostraram que os principais interesses dos estudantes são, por ordem decrescente: sexo seguro/doenças sexualmente transmissíveis, decisões sexuais/intimidade, SIDA, vida académica, saúde e boa forma física. As práticas saudáveis mais frequentes, por ordem decrescente, eram: tomar o pequeno-almoço, comer ou beber produtos lácteos diariamente, ter uma noite de sono completa e acordar a sentir-se refrescado. Quando comparados alunos por ano e género, os dados indicaram que os mais novos optavam por actividades aeróbias mais frequentemente, os mais velhos mostravam mais interesse em comidas com muita fibra e os estudantes do sexo masculino bebiam mais bebidas alcoólicas e faltavam às aulas por motivos de ressaca. No geral, os resultados do primeiro estudo de avaliação dos interesses e práticas saudáveis dos estudantes universitários mostraram que os alunos dos últimos anos adoptam comportamentos menos saudáveis do que os alunos dos primeiro e segundo anos.

Merece-nos particular atenção os alunos porque são muitas as adaptações que têm de fazer a um novo meio, sendo a mudança de hábitos de estudo ou as alterações nos ritmos circadianos (sono e vigília) exemplos claros dessa questão.

Assim, e tendo em consideração todas as dimensões do desenvolvimento do jovem adulto, definidas através das suas necessidades de desenvolvimento (pessoal e académico), para que estas possam ser potencializadas, deverão ser também considerados os aspectos da saúde e bem-estar do indivíduo. Estes deverão ser examinados sob uma perspectiva holística do bem-estar, operacionalizada por oito dimensões interligadas e determinantes do estilo de vida saudável: saúde mental e emocional, controlo do *stress*, boa condição física, adequada nutrição, controlo do consumo de substâncias aditivas, promoção de uma sexualidade saudável, sensibilidade para questões do meio ambiente e lidar adequadamente com a segurança (por exemplo, segurança nas estradas). Esta perspectiva holística do bem-estar vem, assim, valorizar não só a mente mas também o corpo, tal como tem vindo a ser defendido desde a Antiguidade Clássica, traduzido na máxima *mens sana in corpore sano*.

Para que um indivíduo consiga um desenvolvimento completo, o equilíbrio entre a mente e o corpo não deverá ser esquecido, tal como tem sido alertado pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1985) da necessidade de se educar para a saúde e para o bem-estar global do indivíduo (na qual as instituições educativas deverão ter um papel essencial), desde o nascimento até à morte, numa perspectiva de desenvolvimento co-extensivo à duração de vida. Nesse sentido, parece-nos que o sistema educativo devia dar atenção à educação para a saúde dos seus intervenientes (dos professores aos funcionários).

7.2.1. A importância da cronobiologia no desenvolvimento humano

*A **cronobiologia**, biologia do tempo, é a ciência que estuda o aspecto temporal dos seres vivos.*

Figura 3 – Efeito do tempo.

Todos os indivíduos possuem relógios biológicos, isto é, estruturas orgânicas que oscilam espontaneamente e impõem os seus ritmos ao resto do organismo. Os ritmos biológicos são, assim, toda e qualquer função biológica (com ou sem expressão comportamental) que varia periodicamente. Como exemplos de ritmos biológicos podemos indicar o ritmo cardíaco (período de cerca de 1 segundo), a temperatura corporal (com o máximo cerca das 15:00 e mínimo cerca das 03:00), sono-vigília (dormir de noite e estar desperto de dia), estado de humor (eufórico de manhã e deprimido à noite), memória de curto prazo (máximo cerca das 12:00), memória de longo prazo (máximo ao fim do dia), ciclo menstrual (ciclo de 29,5 dias), ciclo anual da testosterona (máximo em Setembro), entre outros.

Esta ciência permite ainda classificar os indivíduos, relativamente às características cronobiológicas que possuem, em dois tipos: tipo matutino ou tipo vespertino. O tipo matutino aplica-se a pessoas que madrugam, são muito activos logo pela manhã, deitam-se cedo e têm ritmos mais rígidos, também denominados por cotovias ou gaviões. Os do tipo vespertino acordam tarde, só estão activos tarde e noite dentro e deitam-se tarde, também designados por mochos ou corujas.

Esta questão é de extrema importância no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem, na medida em que o conhecimento produzido por esta ciência tem várias aplicações práticas na educação, como, por exemplo, no estabelecimento dos horários das aulas, na distribuição das disciplinas no horário, entre outras (Monte-Arroio *et al.*, 2000). Por exemplo, estudos vários têm vindo a comprovar que os padrões de sono e vigília estão directamente ligados às capacidades de atenção e concentração (Gomes *et al.*, 2004).

7.3. A pessoa e o desenvolvimento do professor

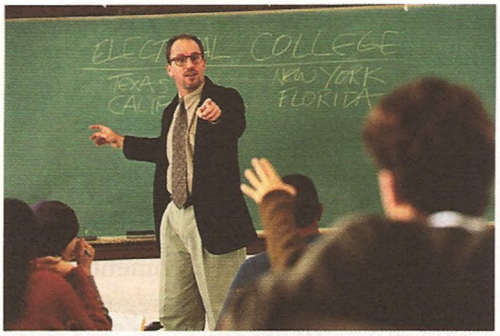


Figura 4 – O professor e o actor.

Os modelos de formação de professores têm sido centralizados, essencialmente, sobre a formação de conhecimentos científicos e, algumas vezes, pedagógicos, sendo menosprezada a dimensão pessoal dos professores enquanto indivíduos.

A formação reflexiva, defendida no modelo de formação de professores, por exemplo, na Universidade de Aveiro, por Alarcão (2000), Sá-Chaves (2002) e Tavares (2003), com a reflexão sobre as teorias, práticas e experiências, têm vindo a valorizar a experiência pessoal do indivíduo. São exemplo disso os trabalhos desenvolvidos por Schön, cujas noções fundamentais são o conhecimento na acção (*knowing-in-action*), reflexão na acção (*reflection-in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*), diremos que se torna indispensável, além dos conhecimentos, uma experiência reflexiva das práticas, nas quais as dimensões da personalidade do indivíduo são, também, salientadas.

Os estudos clássicos, e a máxima de Kurt Lewin de que "não há melhor prática do que uma boa teoria", só terão sentido na actualidade se for acentuado o processo reflexivo das teorias e das práticas.

Neste sentido, os contextos de desenvolvimento do professor, indissociáveis da sua condição de pessoa, tais como os pessoais, sociais e institucionais, associados às características de personalidade, activam o desenvolvimento do professor numa interacção englobante. Por exemplo, têm sobressaído algumas abordagens ao desenvolvimento cognitivo do jovem professor enquanto adulto, das quais se salienta a teoria conceptual de Hunt, nos anos 70 do século XX, teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1987), teoria do desenvolvimento ético e intelectual de Perry (1970), teoria do desenvolvimento interpessoal de Selman (1980) e a do *self* de Kegan (1982). Tem vindo a ser, igualmente, defendido o desenvolvimento do professor como factor de competência, desempenho e eficácia (Sprinthall & Sprinthall, 1983; Pickle, 1985). Esta vertente só fará sentido se, na formação de professores, for valorizada a pessoa do professor na promoção do *teaching self* (Simões, 1996).

7.4. As áreas do *teaching self*

Figura 5 – *Teaching self.*

Existem diferenças entre o *self* individual, o *self* social e o *self* profissional. O *self* social é uma das áreas do sistema pessoal, particularmente aberta ao exterior, cujas estruturas centrais permitem gerir a complexidade das situações colocadas pelos contextos envolventes no decurso do desenvolvimento. Este constructo pode, por conseguinte, ser conceptualizado como o regulador da interacção social do sujeito, constituído por algumas componentes fundamentais, em que se destacam as atitudes e os valores. Estas duas dimensões são especialmente interessantes de analisar no contexto formativo, pois que qualquer deles apresenta grande plasticidade, constituindo mesmo um dos importantes mecanismos de defesa relativamente à mudança, visto que, ao efectuarem pequenas alterações ou reajustamentos superficiais, contribuem para a persistência dos núcleos centrais do sistema, impedindo efectivas mudanças quando as pessoas são confrontadas com a necessidade de mudar.

O *self* profissional tem vindo a tornar-se um assunto cada vez mais complexo à medida que se modificou profundamente o papel dos professores. Por outro lado, os contextos formativos não têm criado as condições para que os professores aprendam a lidar com os conflitos e com a imprevisibilidade. Este enquadramento conduz a uma perplexidade crescente no seio da profissão, que tem levado os seus membros a reflectir mais profundamente sobre o seu papel e estatuto social. Entre os aspectos que parecem determinar estas condições de trabalho pode incluir-se a evolução dos agentes de socialização e, nomeadamente, da família, assim como o facto de o professor ter deixado de possuir o monopólio da informação.

Há factores que agem directamente sobre o trabalho do docente na sala de aula e, por outro, factores de contexto, nos quais se pode incluir a mudança do papel do professor e de outros agentes de socialização, o acréscimo de contestação e de contradição da profissão docente e a desvalorização social da profissão, que agem indirectamente, diminuindo a eficácia e a motivação do professor.

A construção da estrutura psicológica individual constitui, sem dúvida, o pano de fundo onde se vai especificar aquilo que o futuro professor se torna como profissional. Na verdade, embora a identidade pessoal, aspecto usualmente associável ao *self* individual, seja interdependente dos contextos em que cada pessoa está envolvida, ela relaciona-se, sobretudo, com as tarefas de desenvolvimento em que, a nível psicológico, o indivíduo está empenhado, ao mesmo tempo que se prepara para exercer a profissão.

Para além de ser indissociável do papel desempenhado pelo autoconhecimento, esta área do *self* é um configurador importante das próprias percepções com que o sujeito constrói progressivamente o conhecimento sobre a realidade. Por outro lado, o *self* individual, não sendo algo de adquirido súbita e definitivamente, varia consideravelmente ao longo da vida, pelo que se torna relevante focar a questão da maturidade como um caminhar contínuo para a complexidade e para a adaptação, de uma forma cada vez mais estável e flexível.

A aposta na formação contínua e na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor só serão possíveis se estes se sentirem motivados e satisfeitos para aperfeiçoarem as competências inerentes à profissão (científicas, pedagógicas e relacionais), tendo em vista a sua realização profissional.

A realidade portuguesa tem mostrado que a realização profissional dos professores não tem sido uma meta facilmente alcançável, tal como tem sido realçado pelos meios de comunicação social e por investigações várias (Travers & Cooper, 1996; Mota-Cardoso *et al.*, 2002), que têm apontado esta carreira como uma das que têm graves repercussões na saúde e bem-estar desses profissionais, como é referido nos estudos realizados no âmbito da saúde e capacidade para o trabalho na docência (Pereira *et al.*, 2002).

7.5. O *stress* do professor

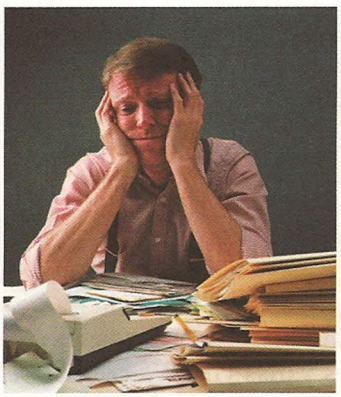


Figura 6 – O *stress* do professor.

O *stress* na profissão docente, de acordo com Mota-Cardoso *et al.* (2002), localiza-se na relação dos professores com os vários aspectos do seu trabalho, designando-o *stress* ocupacional. Este pode ser entendido como um desajuste entre as exigências da profissão e as competências que o indivíduo tem para desenvolver a sua acção. Por seu lado, Kyriaccou (1987) identifica-o como a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, como a tensão, a frustração, a ansiedade, a cólera e a depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho docente que constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima.

Baseados em estudos sobre professores dos ensinos básico e secundário, Hembling e Gilliand (1981) verificaram a existência de um ciclo de *stress* revelador de uma maior intensidade de *stress* no início e fim do ano lectivo, bem como no final de cada período escolar. Admite-se, assim, que o *stress* docente não possui uma uniformidade ou igual intensidade ao longo de todo o ano lectivo.

Outros autores preferem referir-se às manifestações de *stress* utilizando o termo mal-estar docente. Este fenómeno é realidade actual, que pode integrar diversos sintomas psicossomáticos, comportamentais, emocionais e cognitivos (Dunham, 1992; Esteve, 1992; Jesus *et al.*, 2002; Pereira, 1996), situação que é ilustrada pela mensagem/preocupação que a Organização Mundial do Trabalho, num relatório elaborado em 1981 sobre o "Emprego e Condições de Trabalho", emitiu, considerando a profissão docente como uma "profissão de risco físico e mental".

A maioria dos estudos realizados procuram avaliar as consequências negativas do *stress* no trabalho e a nível do funcionamento das instituições, bem como o seu impacto a nível individual, onde se salienta a insatisfação, a depressão, a redução da vida social, entre outros (Gold & Roth, 1993; Pereira *et al.*, 2004). As consequências do *stress* são visíveis também pelos elevados custos económicos que acarreta na saúde. Atentos a esta situação, estão actualmente a ser investigados os factores indutores de *stress*, a relação entre a auto-eficácia docente e o índice de capacidade para o trabalho, bem como as suas consequências para a saúde e bem-estar dos professores (Pereira *et al.*, 2002).

Estudos nacionais e internacionais referem a relação do *stress* com o aparecimento de doenças físicas, psíquicas e desenvolvimento de hábitos nocivos para a saúde, tais como o surgimento de doenças gastrointestinais, acidentes, suicídios, aumento do risco de doença cardiovascular, de cancro e de doenças músculo-esqueléctricas. Estudos de DeFrank e Stroup (1989), centrados na relação entre o *stress* e saúde, verificaram que a saúde piorava quando o grau de satisfação profissional descia em função do *stress* experienciado. Travers e Cooper (1996), num estudo para avaliar a saúde

mental dos professores britânicos nos aspectos da ansiedade injustificada, da ansiedade somática e da depressão, verificaram que os professores apresentavam níveis significativamente mais altos que a população em geral e que outros grupos profissionais altamente stressados.

Dos aspectos ligados à insatisfação e mal-estar docente temos as condições e contexto socioeducativo do trabalho, processos de ensino e aprendizagem, colocação de professores, salários, poucas oportunidades de progressão na carreira, relações com colegas e alunos, gestão da escola e o tipo de programas a seguir exigidos pelas instâncias superiores das políticas educativas, bem como o facto de a sua vida pessoal e familiar ser afectada pelo excesso de trabalho escolar que é feito em casa.

7.6. A profissão docente como projecto de vida

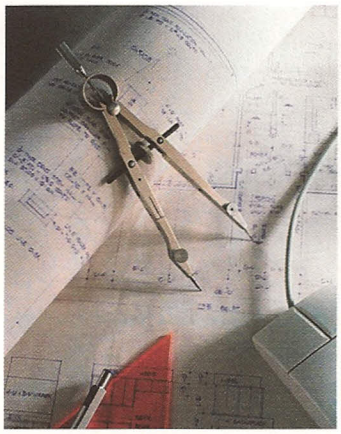


Figura 7 – Projectar.

Actualmente, as correntes da psicologia positiva (Snyder & Lopez, 2001) têm valorizado o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida, da qual o bem-estar e a satisfação com a profissão docente são apenas alguns aspectos.

Poderemos dizer que uma das causas da insatisfação dos professores se deve ao facto destes estarem na profissão por falta de alternativas e, consequentemente, não assumirem esta profissão como um projecto de vida. Quando, por opção, o professor vai construindo de uma forma positiva as suas relações pessoais e profissionais, a satisfação e bem-estar ao longo da sua vida são mais elevados.

Os modelos teóricos da satisfação profissional podem ser enquadrados nas teorias clássicas dos conteúdos centrados no indivíduo, tais como as de Maslow e McClelland, bem como nas teorias processuais – das expectativas e da discrepância (Seco, 2002). Para os completar, saliente-se, ainda, as variáveis psicológicas e sociodemográficas que interferem na satisfação dos professores, das quais destacamos a auto-estima e auto-imagem corporal, o *locus* de controlo interno e externo, a motivação e ainda a questão de o professor ser um indivíduo, também ele, em pleno desenvolvimento de acordo com a perspectiva de *life-span* (Baltes), bem como a sua personalidade, que vai influenciar a sua satisfação, quer na escola, quer em casa.

Resumo

Neste capítulo centramo-nos, por um lado, no estudante do ensino superior; por outro, no professor, perspectivando-os como actores de desenvolvimento e aprendizagem.

O estudante universitário vê-se confrontado com vários processos de transição e problemas de adaptação ao contexto académico e, mais tarde, ao mundo profissional, pelo que se torna indispensável a educação e formação para a adopção de estilos de vida saudável em contexto académico.

Por seu lado, o professor é também um indivíduo em desenvolvimento, sujeito a elevados níveis de *stress*, quer a nível familiar, quer a nível ocupacional. Encarar a docência como um projecto de vida, ou apostar na sua formação e no seu desenvolvimento contínuo e permanente, poderão ser algumas linhas orientadoras para o sucesso profissional.

Palavras-chave

Transição
Estilos de vida saudável
Promoção do sucesso
Stress na vida académica
Auto-estima
Desenvolvimento pessoal
Teaching self
Projecto de vida

Actividades

Pretende-se que, nestas tarefas, consiga identificar os sintomas e as causas do *stress* no seu dia-a-dia para que, através delas, possa melhorar a sua saúde e bem-estar.

Tarefa 1:

a. Feche os olhos e concentre-se nos sinais de *stress* mais fortes experienciados por si, nos últimos tempos.

b. Elabore uma lista desses sinais que lhe aconteceram, por exemplo, no último mês, tendo em consideração três tipos de sintomas:
- Sintomas fisiológicos (p. ex.: taquicardia, dores de cabeça, alergias, tremores, sudação...);
- Sintomas cognitivos/pensamentos (p. ex.: vou falhar, sinto que estou irritável, deprimido...);
- Sintomas comportamentais (p. ex.: ver televisão em excesso, aumento de utilização de substâncias aditivas – álcool, tabaco, etc. –, insónias...).

Tarefa 2:

Identifique os principais factores indutores de *stress* com os quais teve de lidar esta semana:

a) Factores externos de *stress* – Enumere as pessoas, lugares ou coisas que lhe causaram desconforto e mal-estar.

b) Factores internos de *stress* – Faça a lista de pensamentos ou preocupações que lhe desencadearam desconforto ou mal-estar.

Bibliografia específica

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Académicas para Jovens Universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2 (3), 113-130.

Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Lerning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Burt, C. D. B. (1993). Concentration and academic ability following transition to university: An Investigation of the effects of homesickness. *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 13, n.° 4, 333-342.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: loneliness and the process of social adjustment, in: L. Peplau & D. Perlman (eds.), *Lonelines: a sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, pp. 278-309.

Defrank, R. S., Stroup, C. A. (1989). Teacher Stress and Health: Examination of a Model. Journal of Psychosomatic Research, vol. 33, n.º 1, pp. 99-109.

Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.

Earwaker, J. (1992). *Helping and Supporting students*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M. & Palmer, S. (1997). *Stress Counselling: A Rational Emotive Behaviour Approach*. Cassel.

Esteve, J. M. (1992). *El Malestar Docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Ferraz, M. & Pereira, A. M. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o *Homesickness* (saudades de Casa) dos jovens estudantes universitários, *Psicologia Saúde & Doenças*, Volume 3, n.º 2, pp. 149-164.

Fisher, S. & Hood, B. (1987) The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness, *British Journal of Psycology*, 78: 425-41.

Gold, Y. & Roth, R. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout. The Professional Health Solution*. London: The Falmer Press.

Gomes, A., Tavares, J. & Azevedo, M. H. (2004). Gestão do sono e da vigília em estudantes universitários. *In d@es – docência e aprendizagem no ensino superior* (revista *online*: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm). Artigo publicado a 1 de Março de 2004.

Hembling, D. & Gilliand, B. (1981). Is there na Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(4), pp. 324-330.

Jesus, S., Pereira, A. M. S., Esteve, J., Lens, W., Mosquera, J. (2002). Teachers well-being by a training programme. A longitudinal approach. In *Proceedings of The 16th Conference of European Health Psychology Socieyty: Health through the life cycle: A life span perspective*, 2-5 Outubro, Lisboa, pp. 413-420.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self-Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An International Review. *Educational Research*, Vol. 29, n.º 2, pp. 146-152.

Loevinger, J. (1982). *Ego development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey Bass.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, January, pp. 1-14.

Monte-Arroio, E., Silva, C., Silvério, J., Pereira, A. & Alves, J. (2000). Ritmos biológicos em educação: um estudo com uma amostra de 756 estudantes do ensino secundário. *Psicologia Teoria e Investigação*, vol. 5, n.º 2, pp. 301-302.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. M. S. (1996). Stress, burnout e coping no Educador/Profissional. *IV Congresso Europeu AESMAEF*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 63-79.

Pereira, A. M. S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counseling in Higher Education*. PhD in Psychology, Hull, United Kingdom: Universidade de Hull.

Pereira, A. M. S. (1999). Sucesso *versus* Insucesso: Taxomomia das necessidades do aluno, *in* José Tavares, J. (eds.) *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, Aveiro, pp. 129-136.

Pereira, A. M. S. (2005). *Compreender e Lidar com o Stresse do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, A. M. S., Vaz, C., Patrício, M., Campos, M. & Pereira, R. (1999). *Contribuição para o estudo do sucesso e insucesso na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pereira, A. M. S. & Silva, C. F. (2001). Quality of Life in the Academic Context: Contributions to the Promotion of Students' Health Behaviours. In *10th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, 21-25 September, Algarve.

Pereira, A. M. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C., Latino, M. L. (2002). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. *IV Congresso Nacional de Saúde Ocupacional*, 29 a 31 de Outubro, Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, pp. 159-167.

Pereira, A., Decq Motta, E., Pinto, C., Melo, A., Bernardino, O., Lopes, P., Ferreira, J., Mendes, R. & Vaz, A. (2004). Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na Universidade. *In* Ribeiro, J. & Leal, I. (ed.) (2004). *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições, pp. 127-132.

Perry, W. G. (1970). *From of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Hold, Rinehart & Winston.

Pickle, J. (1985). "Toward teacher maturity". *Journal of Teacher Education*, 36, 4, 55-59.

Sá-Chaves, I. (2002). *Construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis*. Nova Iorque: Academic Press.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2001). *Handbook of Positive Psychology*. USA: Oxford University Press.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Educational Psychology: a developmental approach* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-98, 4-6, 167.

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. *In* J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 2. New York: Agathon Press, pp. 359-384.

Travers, C. J., Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.

Wechesler, H. (1995). *Harvard School of Public Health Alcohol Study*. Boston: Harvard School of Public Health.

Williams, D. I. & Irving, J. A. (1996). Personal Growth: Rogerian paradoxes in *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 24, n.° 2, June: 165-172.

World Health Organization Regional Office for Europe (1985). *Targets for health for all*.

Bibliografia específica e geral

Capítulo I

Almeida, L. S. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Coimbra: APPORT.

Amar, A. (1987), in Guaquelin, M. F., *Dicionário de Psicologia.* Lisboa: Edições Verbo.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Hilgard, E. R. (1987). *Introduction to Psychology* (9.ª ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

Campos, B. P. (org.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens.* Vol. I e Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação.* Porto Alegre: Artmed.

Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à Psicologia.* São Paulo: McGraw-Hill.

Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia.* Lisboa: Climepsi Editores.

Eysenck, M. W. (2000). *Psychology Student's Handbook.* East Sussex: Psychology press.

Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Gleitman, H. (1999). *Psicologia* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gray, P. (1999). *Psychology* (3rd ed.). New York: Worth Publishers.

Hothersall, D. (1995). *History of Psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Jesuino, J. C. (2002). *O que é a Psicologia* (3.ª ed.). Coimbra: Quimera Editores.

Kendler, H. H. (1989). *Introdução à Psicologia* (7.ª ed.). I volume. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, R. & Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995a). *Psicologia* (1.º volume). Porto: Porto Editora.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995b). *Psicologia* (2.º volume). Porto: Porto Editora.

Parot, F. (2003). *Cem palavras para conhecer a psicologia.* Lisboa: Editorial Teorema.

Seabra-Santos, M. J. (1998). *WPPSI-R: Estudos de adaptação e validação em crianças portuguesas.* Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., Lança, C. & Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). *In* M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (coords.). *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa. Volume I* (pp. 197-219). Col. Avaliação Psicológica. Coimbra: Quarteto.

Simões, M. R., Santos, M. J., Albuquerque, C. P., Pereira, M., Almeida, L., Lopes, A. F., Gomes, A. A., Xavier, R. E., Rodriques, F., Lança, C., Barros, J., San Juan, L. & Oliveira, E. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III). *In* M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (coords.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa.* Volume I (pp. 221-252). Col. Avaliação Psicológica. Coimbra: Quarteto.

Sindicato Nacional dos Psicólogos (1998). *A Psicologia na Viragem do Século.* Lisboa: Climepsi Editores.

Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)*: Manual. Lisboa: CEGOC.

Webgrafia de interesse

http://www.perceptionweb.com/

http://www.yorku.ca/eye/thejoy.htm

http://www.exploratorium.edu/explore/index.html

http://www.exploratorium.edu/memory/messingwithyourmind/index.html

http://www.learnmem.org/

Capítulo II

Introdução

Bennett, M. (1999). *Developmental psychology: Achievements and prospects.* Philadelphia (PA): Psychology Press.

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Demetriou, A. (1998). *Life-span developmental psychology.* Chichester: John Wiley.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Green, M. (1989). *Theories of Human Development. A Comparative Approach.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kozulin, A. (1986). The concept of activity in soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist,* 41 (3), 264-274.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996). *Psicologia.* 1.º volume. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética.* Lisboa: Dom Quixote.

Pulasky, M. S. S. (1983). *Compreendendo Piaget – Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo.* Rio de Janeiro: Zahar.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.* Coimbra: Almedina.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Infância

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. *In* Bettye M. Caldwell, & Henry N. Ricciuti (eds.), *Review of child development research* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.

Andrews, J. W., Saklofske, D. H. & Janzen, H. L. (2001). *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement and behavior in children.* San Diego (CA): Academic Press.

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

Berger, M. (2001). *A criança instável.* Lisboa: Climepsi Editores.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson E. H. (1976a). *Infância e sociedade* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Fogel, A. (2001). *Blackwell handbook of infant development.* Oxford: Blackwell Publishers.

Freud, S. (1938). *The basic writings of Sigmund Freud.* New York: Modern Library.

Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis: The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud.* Vol. 23. James Strachey (ed.). London: Hogarth Press (Publicação original em 1940).

Gomes Pedro, J. (1985). O comportamento do recém-nascido (2): os processos sensoriais. *Jornal de Psicologia*, 4, 3, pp. 8-17.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Lieberman, A. (1995). *The emotional life of the toddler*. New York: Free Press.

Maurer, D. & Maurer, C. (1988). *The world of newborn*. New York: Basic Books.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996a). *Psicologia*. 1.º volume. Porto: Porto Editora.

Noshpitz, J. (1997). *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry*. Chichester: John Wiley & Sons.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança. Da Infância à adolescência*. Lisboa: McGaw-Hill [trad. do original de 1999, 8.ª ed.].

Piaget, J. (1962). *Plays, dreams, and imitation*. New York: Norton.

Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Brasil: Pioneira.

Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte.

Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: D. Quixote.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel.

Slee, P. T. & Rigby, K. (1998). *Children's peer relations*. London: Routledge.

Sroufe, L. A., Cooper, R. G. & DeHart, G. B. (1996). *Child Development. Its Nature and Course* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Vasta, R. (1998). *Child psychology*. London: Wiley.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Adolescência

Amaral Dias, C. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Afrontamento.

Berger, K. S. (2000). *The Developing Person. Through Childhood and Adolescence* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Charbrol, H. (1990). *A Depressão do Adolescente*. Lisboa: Papirus Editora.

Carmo, I. (1997). *Magros, gordinhos e assim-assim. Perturbações Alimentares nos jovens*. Porto: Edinter.

Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 9-49). Lisboa: Universidade Aberta.

Crisp, A. H. (1996). *Anorexia nervosa: the wish to change: self-help and discovery: the thirty steps*. Hove: Psychology Press.

Elkind, D. (1978). *The child's reality. Three developmental themes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (1996). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Hallstrom, C. (2000). *Ansiedade e depressão. Perguntas e respostas*. Lisboa: Climepsi Editores.

Kohlberg, L. (1979). *Measuring moral judgment*. Wercester Mass: Clark University Press.

Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Maisto, S. A., Galizio, M. & Connors, G. J. (1999). *Drug use and Abuse*. Fort Worth: Harcourt Brace College.

Marques, A. M. & Prazeres, V. (coords.) (2000). *Educação sexual em meio escolar. Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde.

Menezes, I. (1990). O desenvolvimento psicossexual. *In* B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 139-185). Lisboa: Universidade Aberta.

Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 51-91). Lisboa: Universidade Aberta.

Miguel, N. & Gomes, A. M. A. (1991). *Só para jovens. Juventude, afecto e sexualidade* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1996). *Psicologia*. 1.º volume. Porto: Porto Editora.

Pais Ribeiro, J. L. (1990). Desenvolvimento Corporal. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 20-48). Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Brasil: Pioneira.

Pieron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: PUF.

Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos. Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.

Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: developmental and clinical implications*. New York: Academic Press.

Soares, I. (1984). *Desenvolvimento interpessoal nos jovens*. Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. *In* B. P. Campos (coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 93-137). Lisboa: Universidade Aberta.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spruijt-Metz, D. (1999). *Adolescence, affect and health*. Hove: Psychology Press.

Sullivan, H. S. (1963). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora. [ver Ponto 3.4., pp. 76-79].

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tucker, N. (1996). *Adolescence, adulthood and ageing*. Leicester: The British Psychological Society.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Webgrafia de interesse

http://education.indiana.edu/cas/adol/adol.html

http://inside.bard.edu/academic/specialproj/darling/adolesce.htm

http://www.sciencedirect.com/science/journal/01401971

http://www.hec.ohio-state.edu/famlife/adolescence/

http://www.lib.upm.edu.my/iisado.html

Jornais de interesse

Journal of Youth and Adolescence

Journal of Adolescence

Journal of Early Adolescence

Journal of Research on Adolescence

Jovem adulto

Bessa Oliveira, J. A. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários* [Documento electrónico]: estudo com alunos do 1.º ano (comum) das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado (Activação do Desenvolvimento Psicológico). Universidade de Aveiro. Aveiro: J. Oliveira.

Chickering, A. W. (1972). *Education and identity. (Third printing).* San Francisco, etc.: Jossey-Bass.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Datan, N. & Ginsberg, L. (eds.) (1975). *Life-span developmental psychology.* New York: Academic Press.

Dias, M. G. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed). Rio de Janeiro: Zahar.

Ferraz, M. F. S. (2000). *Saudades de Casa e Personalidade dos Estudantes Universitários.* Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro.

Goldhaber, D. (1986). *Life-span human development.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Hoffman, L., Paris, S. & Man, E. (1994). *Development Psychology Today.* New York: McGraw-Hill.

Levinson, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The seasons of man's life.* New York: A. A. Knopf.

Martins, A., Arroteia, J. & Gonçalves, M. (2002). *Sistemas de (des)emprego: trajectórias de inserção.* Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro.

Pereira, A. M. S. (1997). Stresse e coping no aluno universitário. *Actas do 5.º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos* (pp. 219-236). Évora: Universidade de Évora.

Pereira, A. M. S. (1998). Apoio ao estudante universitário: *Peer Counselling* (Experiência-piloto). *Psychologica*, 20, 113-124.

Pereira, A. M. S. (1999). Sucesso *versus* Insucesso: Taxomomia das necessidades do aluno. *In* J. Tavares (ed.), *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. I, II (pp. 129-136). Aveiro.

Pereira, A. M. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, A. M. S. & Santiago, R. (1999). Construção dos Currículos no Ensino Superior. A propósito das expectativas e representações dos actores. *In* R. Marques & M. Roldão (eds.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico (Reflexão Participada)* (pp. 47-62). Porto: Porto Editora.

Rosenberg, E. B. (1992). *The adoptive life cycle.* Lexington, MA: Lexington Books.

Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior.* Col. CIDInE, n.º 15. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Santiago, A. R. (2001). *Ensino superior. (In)sucesso Académico.* Porto: Porto Editora.

Adulto

Danis, C. (1998). Processo de Aprendizagem dos Adultos numa Perspectiva de Desenvolvimento. *In* C. Danis & C. Solar (eds.), *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp. 21-93). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Danis, C. & Solar, C. (1998). Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos: uma perspectiva. *In* C. Danis & C. Solar (eds.), *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp. 11-20). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Erikson, E. H. (1976b). *Identidade, juventude e crise* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

García, C. Y. (2000). *El Amor Desde La Psicologia Social.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Gould, R. L. (1978). *Transformations: growth and change in adult life.* New York: Simon and Schuster.

Hoffman, L., Paris, S. & Man, E. (1994). *Development Psychology Today.* New York: McGraw-Hill.

Hunter, S. & Sundel, M. (1989). *Midlife myths: Issues, findings and practice implications.* Newbury Park: CA, Sage.

Joyce-Moniz, L. (1993). *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto.* Lisboa: McGraw-Hill.

Levinson, D. (1990). A theory of life structure development in adulthood. *In* C. Alexander & Langer (eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). Oxford: Oxford University Press.

Levinson, D., Darrow, D., Klein, C., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The seasons of man's life.* New York: A. A. Knopf.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo – Teoria, dados e implicações.* Coimbra: Livraria Almedina.

Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso.* Coimbra: Quarteto Editora.

McCrae, R. P. & Costa, P. T. (1990). *Personality in adulthood.* New York: Guilford Press.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética.* Lisboa: Dom Quixote.

Sánchez, F. L. & Ulacia, J. C. (1998). *Sexualidad en la vejez.* Madrid: Pirámide.

Sherman, E. (1987). *Meaning of life transitions.* Albany: New York Press.

Smith, M. C. & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: perspectives from educational psychology.* Mahwah (NJ): LEA.

Sugarman, L. (1993). *Life-span development: concepts, theories and interventions.* London and New York: Routledge.

Schutz, A. (1962). *The Problem of Social Reality.* Vol. I. La Haye: Martinus Nijhoff.

Velhice

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares: Uma visão sistémica.* Coimbra: Edições Quarteto.

Arbukle, T., Gold, D. & Andres, D. (1986). Cognitive functioning of older people in relation to social and personality variables. *Journal of Psychology and Aging*, 1(1), 55-62.

Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *Gerontologist*, 33(5), 580-594.

Bennet, R. (1980). *Aging Isolation and Resocialization.* New York: Van Nostrans Reinhod.

Berger, L. (1995). *Pessoas Idosas. Uma Abordagem Global.* Lisboa: Lusodidatica.

Birren, J. & Cunningham, W. (1985). Research in psychology of aging: principles, concepts and theory. *In* J. Birren & K. Shaie (eds.), *Handbook of The Psychology of Aging.* New York: Van Nostand Reinhold Company, 3-34.

Birren, J. E. & Schaie, K. W. (2001). *Handbook of the psychology of aging.* San Diego (CA): Academic Press.

Bize, P. R. & Vallier, C. (1985). *Uma nova vida: A terceira idade.* Lisboa: Verbo Editores.

Bortz, W. (1989). Redefining human aging. *Journal of American Geriatric Society*, 37(11), 1092-1096.

Brown, F. H. (1995). O impacto da morte e da doença grave sobre o ciclo de vida familiar. *In* B. Carter, M. McGoldrick & col., *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (2.ª ed.) (pp. 393-414). Porto Alegre: Artes Médicas.

Burnside, I. M. (1979). The later decades of life: Research and reflections. *In* I. M. Burnside, P. Ebersole, & H. E. Monea (eds.), *Psychosocial caring throughout the life span.* New York: McGraw-Hill.

Busse, E. W. (1992). Alterações perceptivas com o envelhecimento. *In* D. G. Brazere & E. W. Busse (eds.), *Psiquiatria geriatrica.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Busse, E. W. (1992). O mito, historia e ciência do envelhecimento. *In* D. G. Braser & E. W. Busse (eds.), *Psiquiatria Geriatrica.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Craig, G. J. (1996). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall.

Depner, C. & Ingersoll-Dayton, B. (1988). Supportive relationship in later life. *Psychology and Aging.* 3(4), 348-357.

Durlak, J. A. (1979). Comparison between experimental and didactic methods of death education. *Omega*, 9, 57-66.

Ferreira-Alves, J. (1997). Vozes da Idade: Desenvolvimento Narrativo em Gerontopsicologia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 393-402.

Fontaine, R. (2000). *Psicologia do envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Herrero, F. J. (1993). Actualidade en evoluciónes geriatricas. *In* F. J. Herrero (ed.), *Gerontologia*. Barcelona: Ediciones Cientificas y Tecnicas.

Jong-Gierveld, J. (1989). Personal relationships, social support and loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 197-221.

Kalish, R. (1987). Death. *In* G. L. Maddox *et al.* (eds.). *The encyclopaedia of aging*. New York: Springer.

Kastenbaum, R. (1986). *Death, society and human experience*. Columbus, OH: Merrill.

Kastenbaum, R. (1995). Dying and Death: a Life-Span Approach. *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Van Nostrand Reinhold Company (619-643).

Kay, D. W. K. (1966). *The depression and neuroses of later life. Recent advances in Clinical Psychiatry*. Edinburgh: Kenneth Granville-Grossman.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.

Laforest, J. (1991). *Introducción a la Gerontologia: El arte de envejecer*. Barcelona: Editorial Herder.

Lidz, T. (1983). *A pessoa. Seu desenvolvimento durante o ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marriner, A. (1987). *Manual de Geriatria*. Barcelona: Toray-Masson.

McConnell, S. R. (1983). Retirement and Employment. *In* D. S. Woodruff & J. E. Birren (eds.), *Aging: Scientific Perspectives and Social Issues* (2.ª ed.), 13, pp. 333-350. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Montepare, J., & Lachman, M. (1989). You're as old as you feel: Self-perception of age, fears of aging and life satisfaction from adolescence to old age. *Psychology and Aging*, 4 (1), 73-78.

Norris, F. & Murrell, S. (1990). Social support, life events and stress as modifiers of adjustment to bereavement by oldest adults. *Psychology and Aging*, 5(3), 429-436.

Paúl, C. (1992). Satisfação de vida em idosos. *Psychologica*, 8, 1-19.

Paúl, C. (1997). *Lá para o fim da vida: Idosos, Familia e Meio Ambiente*. Coimbra: Almedina.

Paúl, M. C. (1993). A depressão em idosos: Estudo exploratório. *Analise Psicológica*, 4(11), 35-42.

Paúl, M. C. (1993). Avaliação do estado funcional do idoso. *Geriatria*, 6(51), 21-26.

Prado Coelho, E. (1997). *O Cálculo das Sombras*. Porto: Edições ASA.

Sánchez, F. L. & Ulacia, J. C. (1998). *Sexualidad en la vejez*. Madrid: Pirámide.

Schultz, R. (1985). Emotion and Affect. *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Van Nostrand Reinhold Company (531-543).

Sundstrom, G., Samuelsson, G. & Sjoberg, I (1982). Intergenerational Transfers: Aging Parents Living with Adult Children and vice-versa. *Gerontologie*, 22(2), 112-117.

Willists, F. & Crider, D. (1988). Health rating and life satisfaction in the later middle years. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 43(5), 172-176.

Capítulo III

Carrara, J. A. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem: Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky*. Psicopedagogia On line, São Paulo. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Craig, G. J. (1996). *Human development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Cunha, E. W. R. & Lopes, E. J. (2003). Informática e psicologia cognitiva: Modelos teóricos e aplicativos para experimentação. *Revista on-line Horizonte Científico*, 2(2). Disponível em http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/informatica.pdf

Fraisse, P. & Piaget, J. (1968). *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense.

Gonçalves, Ó. (1999). *Introdução às psicoterapias comportamentais*. Coimbra: Quarteto.

Gray, P. (1999). *Psychology*. New York: Worth.

King, D. B., Wertheimer, M., Keller, H. & Crochetiere, K. (1994). *The legacy of Max Wertheimer and gestalt psychology – Sixtieth Anniversary, 1934-1994: The legacy of our past*. Social Research, Winter. Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_n4_v61/ai_15955167

Kowalski, R. & Westen, D. (2005). *Psychology* (4th ed.). USA: Wiley.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Mesquita, R. & Duarte, F. (1997). *Psicologia geral e aplicada – 12.º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

Monteiro, M. & Santos, M. R. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Pereira, O. G. (1996). A emergência do paradigma americano. *In* J. Vala & M. B. Monteiro (coord.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piaget, J. (1990). *Epistemologia Genética*. SP: Martins Fontes.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.

Pisandelli, G. M. (Outubro, 2003a). *A Teoria de Maslow, e sua relação com educação de adultos*. Psicopedagogia *Online*, São Paulo. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Pisandelli, G. M. (Outubro, 2003b). *A Teoria de Maslow e o fracasso escolar*. Psicopedagogia On line, São Paulo. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos

Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories* (2.ª ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall (1.ª ed.: 1991).

Silva, V. T. (2000). *Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em http://www.eps.ufsc.br/diss2000/valdete/

Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson Education.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional* (5.ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit – sciences cognitives e expérience humaine*. Paris: Éditions du Seuil.

Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

Watson, J. B. (1928). *The psychological care of infant and child; with the assistance of Rosalie Watson*. London: Allen.

Capítulo IV

Amichai-Hamburger, Y. & Ben-Artzi, E. (2002). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 71-80.

Erikson, E. (1972). *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Freitas, C. V., Novais, M., Baptista, V. R. & Ramos, J. L. P. (1997). *Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem*. Col. A Escola e os Media. Lisboa: IIE.

Hamman, R. (1998). *The Online/Offline Dichotomy; Debunking Some Myths about AOL Users and the Effects of Their Being Online Upon Offline Friendships and Offline Community*, Mphil Thesis, University of Liverpool, Department of Communication Studies, final draft version, http://www.socio.demon.co.uk/mphil/index.html (Fevereiro 2001).

Havighurst, R. J. (1955). *Human Development and Education*. London: Longmans.

Kraut, P., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 65-77.

Mintzberg, H. (1995). Strategic thinking as "seeing". *In* B. Garratt, *Developing Strategic Thought. Rediscovering the Art of Direction-giving*. New York: MacGraw-Hill, chapter 5.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Tavares http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_cyberespaco.pdf

Tavares, J. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_cidadania_activa.pdf

Wang, W. (2001). Internet dependency and psychosocial maturity among college students. *International Journal of Human Computer Studies*, 55, 919-938.

http://www.dfes.gov.uk/hegateway/studentinfo/index.cfm

http://www.pfhe.org/presentations/all.html

http://www97.intel.com/education/

http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/chapters/3-06.html

http://www.barolyn.com/degreeguide/uop-rev/articles/onl-2a.htm#top

Capítulo V

Sexualidade na adolescência e educação sexual em meio escolar

Allen-Gomes, F. (1992). Prefácio. *In* A. Frade, A. M. Marques, C. Alverca & D. Vilar (1996), *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (pp. 7-8) (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Conselho Nacional de Educação (2005). Parecer "Educação Sexual nas Escolas". Lisboa: CNE.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (1996). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Relatório preliminar*. Lisboa: GTES.

ME/MS/APF/CAN – Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento da Família e Centro de Apoio Nacional – CAN Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde (2000). *Educação Sexual em meio escolar – linhas orientadoras*. Lisboa: ME/MS/APF/CAN.

Menezes, I. (1990). O desenvolvimento psicossexual. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 139-185). Lisboa: Universidade Aberta.

Miguel, N. & Gomes, A. M. A. (1991). *Só para jovens. Juventude, afecto e sexualidade* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 93-137). Lisboa: Universidade Aberta.

Consumo de substâncias e toxicodependência

Alarcão, M. (2003). Do uso ao abuso do álcool: fragmentos de vidas familiares. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 169-182). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Carvalho, Á. (2003). Bebidas alcoólicas – problema de saúde pública. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 137-168). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Carvalho, J. N. (1990). Comportamentos desviantes. *In* B. P. Campos (org.) (1990), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. II (pp. 213-249). Lisboa: Universidade Aberta.

Centro de Informação e Acolhimento (2000). *Prevenção Primária das Toxicodependências em Meio Escolar*. Coimbra: SPTT.

DSM-IV – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.

Ferreira, P. & Lorenço, Ó. (2003). Consumo de álcool em Portugal – Que informação disponível? *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 117-128). Col. Saúde e Sociedade, n.° 18. Coimbra: Quarteto.

Gomes, F. A. (2003). Álcool, tabaco e jogo: factores psicossociais da dependência. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 13-23). Col. Saúde e Sociedade, n.º 18. Coimbra: Quarteto.

ICD-10 – World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.

Melo, R. (2000). Metodologias de Intervenção na Prevenção Primária das Toxicodependências. Revista *Toxicodependências*, VI, 49-57.

Rodrigues, F. (2003). Comentário [à secção II]. *In* M. I. Clímaco & L. M. Ramos (coord.), *Álcool, tabaco e jogo: do lazer aos consumos de risco* (pp. 83-92). Col. Saúde e Sociedade, n.º 18. Coimbra: Quarteto.

Sampaio, D. (2002). *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Sarafino, E. (1994). *Health Psychology. Biopsychological Interactions*. New York: John Wiley & Sons. (Cap.7: Reducing substance Use and Abuse, pp. 205-235).

Sousa, A. V. (2002). Ele tem a mania que quer crescer. Uma história da adolescência... e a droga. *In* D. Sampaio, *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 157- 173). Lisboa: Caminho [1ª ed.: 1993].

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Gulbenkian (Cap. 10, sobre toxicodependência, pp. 399-428).

Distúrbios alimentares na adolescência

Bryant-Waugh, R. & Lask, B. (2002). *Doenças do comportamento alimentar. Um guia para os pais*. Lisboa: Presença. [orig.: 1999].

Carmo, I. (1997). *Magros, gordinhos e assim-assim. Perturbações alimentares nos jovens*. Porto: Edinter.

Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade. *In* B. P. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II (pp. 251-286). Lisboa: Universidade Aberta. [Ver ponto 12.6.3., pp. 281-282].

DSM-IV – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, D.C.: APA.

ICD-10 – World Health Organization (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. Geneva: WHO.

Matos, A. P. (1990). Abordagem comportamental da anorexia nervosa. *Psiquiatria Clínica*, II (4), 179-190.

Sampaio, D. (2002). Prefácio à edição portuguesa. *In* R. Bryant-Waugh & B. Lask (eds.), *Doenças do comportamento alimentar. Um guia para os pais* (pp. 11-14). Lisboa: Presença. [orig.: 1999].

Sampaio, D., Bouça, D., Carmo, I. & Jorge, Z. (1999). *Doenças do comportamento alimentar*. Prémio Bial de Medicina Clínica, 1998. Porto: Edições ASA.

Varandas, P. (2002). Isabel ou o sabor da fome: uma história de anorexia nervosa. *In* D. Sampaio, *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 179-189). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Depressão e suicídio na adolescência

Bouça, D. (1997). *Madrugada de lágrimas. Depressão na adolescência*. Porto: Edinter.

Caldas, J. (1992). Suicídio Juvenil – O Enigma. *Forum Sociológico*, 1, 7-18.

Kashani, J. H. & Schmid, L. S. (1995). Epidemiología y etiología de los transtornos depressivos. *In* M. Shafii e S. Shafii, *Depresión en niños y adolescentes: clínica, evaluación y tratamiento* (pp. 52-68). Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Barcelona: Martínez Roca. [orig. inglês: 1992].

Sampaio, D. (2002). *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Santos, N. (2002). Nas margens da tristeza. Depressão na Adolescência. *In* D. Sampaio, *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes* (13.ª ed.) (pp. 115-132). Lisboa: Caminho [1.ª ed.: 1993].

Shafii, M. & Shafii, S. L. (1995). Manifestaciones clínicas y psicopatología del desarrollo en la depresión. *In* M. Shafii & S. Shafii, *Depresión en niños y adolescentes: clínica, evaluación y tratamiento* (pp. 21-51). Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Barcelona: Martínez Roca. [orig. inglês: 1992].

Silva, C., Santos, R., Silvério, J., Macedo, F., Losa, N. & Pereira, A. (2000). Ritmos biológicos e tratamento da depressão: seguimento de doentes de consulta externa. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 423-432.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Gulbenkian.

Capítulo VI

Abreu, M. V. (1976). O efeito Pigmalião – Considerações sobre a atitude do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 10, pp. 235-255.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, D.C.: Author.

American Psychiatric Association (1996). *DSM-IV – manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Baer, J. (1997). *Creative teachers, creative students*. Boston: Allyn and Bacon.

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hiperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (1994). Forward. *In* G. DuPaul & G. Stoner, *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press, pp. VII-XI.

Barros, J. H. (1992). *Professores e alunos Pigmaliões*. Coimbra: Coimbra Editora.

Barros, J. H. (2004). Formação dos professores e efeito Pigmalião. *Psychologica*, pp. 343-353.

Bénard da Costa, A. M. (1996). Escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9: 1-2. Lisboa.

Borkowski, J. G. & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. *In* D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 45-73.

Castelo-Branco, C., Latino, L. & Gomes, F. (2005). Alunos com NEE e Apoios Educativos. *In* A. Pereira, *Psicologia da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (no prelo).

Castelo-Branco, M. C. & Pereira, A. M. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, V, 2, 375-346.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Colecção Educação Especial, 1. Porto: Porto Editora.

Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
Departamento da Educação Básica (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, M. T. (1992) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.ª ed. actualizada) Colecção Ciências da Educação, 2. Porto: Porto Editora.

Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. *In* B. P. Campos (1990), *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens*, Vol. I (pp. 93-132). Lisboa: Universidade Aberta .

Fontaine, A. M. (1995). Expectativas e realização escolar: o efeito "pigmaleão" questionado. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXIX (1), 119-132.

Hinshaw, S. P. (1992). Self-management therapies and attention-deficit hyperactivity disorder: Reinforced self-evaluation and anger control interventions. Special Issue: Treatment of children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Behaviour Modification*, 16(2), pp. 253-273.

Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Jesus, N. J. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?* Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.

Jesus, S. N. & Pereira, A. M. S. (1994). Estudo das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores. *Actas do 5.º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de professores e Outros Agentes Educativos* (pp. 253-268). Évora: Universidade de Évora.

Kadzin, A. E. & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social. Avaliação, tratamento e prevenção na infância e na adolescência.* Portugal: McGraw-Hill.

Lopes, J. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência.* Braga: Universidade do Minho.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem".* Coimbra: Quarteto Editora.

Lieury, A. (1997). *Motivação e sucesso escolar.* Lisboa: Presença.

Maya, M. J. (2000). A *autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores.* Lisboa: Texto Editora.

Machado, A. (2001). *Educar para o futuro.* Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia para o Desenvolvimento Profissional.* Lisboa: Editorial Presença.

ME (1991). Decreto-Lei n.º 319/91. Define, no âmbito da Reforma Educativa, a Integração Escolar e as Medidas de Regime Educativo Especial a aplicar a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1992). Despacho Normativo n.º 98-A/92 DR, I Série, n.º 140, de 20 de Junho de 1992. Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (1997). Despacho Conjunto n.º 105/97 – Define a prestação de Apoio Educativo a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Meichenbaum, D. & Asarnow, J. (1979). Cognitive behaviour modification and metacognitive development: Implications for the classroom. *In* P. Kendall & S. Hollon (eds.), *Cognitive-behavioral Interventions: Theory, Research, and Procedures.* New York: Academic Press.

Monte-Arroio, E., Silva, C., Silvério, J., Pereira, A. & Alves, J. (2000). Ritmos biológicos em educação: um estudo com uma amostra de 756 estudantes do ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 301-302.

Nunes, T. (1997). *Learning and teaching mathematics: an international perspective.* New York: Psychology Press.

Pereira, A. M. S. (1999). Sucesso *versus* Insucesso: Taxomomia das necessidades do aluno. *In* J. Tavares (ed.), *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. I, II (pp. 129-136). Aveiro.

Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na Idade Escolar.* Lisboa: McGraw-Hill.

Rebelo, J. (1993). Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Porto: Edições ASA.

Roberto, E. M.; Pombeiro, M. L. & Pereira, A. M. S. (2004). A relação sono. Distúrbios de comportamento em idade pré-escolar. *In Cadernos de Educação de Infância*, n.º 72, pp. 37-41.

Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: A four-factor 'theory'. *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, pp. 1-12.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

Ross, Alan O. (1981). *Child Behaviour Therapy–Principles, Procedures and Empirical Basis.* New York: John Wiley & Sons.

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação.* Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.

Saul, J. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Silva, C. F., Cristóvão, A. C. B. (1995) Abordagem comportamental da "disrupção escolar": da prática de acção à prática teórica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX (2), 117-136.

Silva, C., Nossa, P., Silvério, J. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra. Quarteto Editora.

Silva, C. F. & Pereira, A. M. S. (2002). *A hiperactividade e os distúrbios de atenção*, organizado pelo Sindicato de Professores da Zona Centro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. L. T. (1999). *Indisciplina na aula – um problema dos nossos dias*. Porto: ASA Editores.

Sleator, E. K. & von Neumann, A. W. (1974). Methylphenidate in the treatment of hyperkinetic children. *In Clinical Pediatrics*, 13, pp. 19-24.

Smith, P. K. & Sharp, S. (eds.) (1998). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill.

Weiss, G. & Hechtman, L. (1993). *Hyperactive children grow up* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

Zimmerman, B. J. (1994). Conceptual framework for self-regulation. *In* D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-21.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, pp. 663-676.

Capítulo VII

Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Académicas para Jovens Universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 2(3), 113-130.

Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Lerning. Beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page.

Burt, C. D. B. (1993). Concentration and academic ability following transition to university: An Investigation of the effects of homesickness. *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 13(4), 333-342.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: loneliness and the process of social adjustment. L. Peplau & D. Perlman (eds.), *Lonelines: a sourcebook of current theory, research and therapy*. New York, Wiley-Interscience, pp. 278-309.

Defrank, R. S., Stroup, C. A. (1989). Teacher Stress and Health: Examination of a Model. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 33, n.º 1, 99-109.

Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.

Earwaker, J. (1992). *Helping and supporting students*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Ellis, A., Gordon, J., Neenan, M. & Palmer, S. (1997). *Stress Counselling: A Rational Emotive Behaviour Approach*. Cassel.

Esteves, J. M. (1992). *El Malestar Docente*. Lisboa. Fim de Século Edições.

Ferraz, M. & Pereira, A. M. S. (2002) A dinâmica da personalidade e o Homesickness (saudades de Casa) dos jovens estudantes universitários *Psicologia Saúde & Doenças*, Vol. 3, n.º 2, pp. 149-164.

Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness, *British Journal of Psychology*, 78: 425-441.

Gold, Y. & Roth, R. (1993). Teachers Managing Stress and Preventing Burnout. *The Professional Health Solution*. London: The Falmer Press.

Gomes, A., Tavares, J. & Azevedo, M. H. (2004). Gestão do sono e da vigília em estudantes universitários. *In* d@es – docência e aprendizagem no ensino superior (revista online: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm). Artigo publicado a 1 de Março de 2004.

Hembling, D. & Gilliand, B. (1981). Is there na Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(4), pp. 324-330.

Jesus, S., Pereira, A. M. S., Esteve, J., Lens, W. & Mosquera, J. (2002). Teachers well-being by a training programme. A longitudinal approach. *Proceedings of The 16th Conference of European Health Psychology Society: Health through the life cycle: A life span perspective*, 2-5 Outubro, Lisboa, pp. 413-420.

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self – Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An International Review. *Educational Research*, Vol. 29(2), 146-152.

Loevinger, J. (1982). *Ego development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey Bass.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, January, pp. 1-14.

Monte-Arroio, E., Silva, C., Silvério, J., Pereira, A. & Alves, J. (2000). Ritmos biológicos em educação: um estudo com uma amostra de 756 estudantes do ensino secundário. *Psicologia Teoria e Investigação*, vol. 5, n.º 2, pp. 301-302.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stresse nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. M. S. (1996). Stress, burnout e coping no Educador/Profissional. In *IV Congresso Europeu AESMAEF*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 63-79.

Pereira, A. M. S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counseling in Higher Education*. PhD in Psychology, Hull, United Kingdom: Universidade de Hull.

Pereira, A. M. S. (1999) Sucesso *versus* Insucesso: Taxomomia das necessidades do aluno. *In* Tavares, J. (eds.), *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (Vol. I). Aveiro, pp. 129-136.

Pereira, A. M. S. (2003). *Stresse: factor de risco em professores e alunos*. Lisboa: Plátano Editora.

Pereira, A. M. S. (2005). *Compreender e Lidar com o Stresse do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, A. M. S., Vaz, C., Patrício, M., Campos M. & Pereira, R. (1999). *Contribuição para o estudo do sucesso e insucesso na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pereira, A. M. S. & Silva, C. F. (2001). Quality of Life in the Academic Context: Contributions to the Promotion of Students' Health Behaviours. *10th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, 21-25 September, Algarve.

Pereira, A. M. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2002). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. *IV Congresso Nacional de Saúde Ocupacional*, 29 a 31 de Outubro, Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, pp. 159-167.

Pereira, A., Decq Motta, E., Pinto, C., Melo, A., Bernardino, O., Lopes, P., Ferreira, J., Mendes, R. & Vaz, A. (2004). Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na Universidade. *In* Ribeiro, J. & Leal, I. (eds.) (2004), *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições, pp. 127-132.

Perry, W. G. (1970). *From of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Hold, Rinehart & Winston.

Pickle, J. (1985). "Toward teacher maturity". *Journal of Teacher Education*, 36, 4, 55-59.

Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora. [Ver duas primeiras partes].

Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. *In* B. P. Campos (org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens*. Vol. I (pp. 133-159). Lisboa: Universidade Aberta.

Sá-Chaves, I. (2002). *Construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis*. Nova Iorque: Academic Press.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2001). *Handbook of Positive Psychology*. USA: Oxford University Press.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Educational Psychology: a developmental approach* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-98. 4-6, 167.

Tavares, J., Brzezinski, I., Cabral, A. P. & Silva, I. H. (org.). *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. & Santiago, A. R. (2001). *Ensino superior. (In)sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. *In* J. C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 2. New York: Agathon Press, 359-384.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.

Ventura de Pinho, L. J. (1991). Comunicação afectiva e relacional professor-aluno: a empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (3).

Wechesler, H. (1995). *Harvard School of Public Health Alcohol Study*. Harvard School of Public Health: Boston.

Williams, D. I. & Irving, J. A. (1996). Personal Growth: Rogerian paradoxes in British *Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 24, n.° 2, June: 165-172.

World Health Organization Regional Office for Europe (1985). *Targets for health for all*.

COLECÇÃO **NOVA CIDInE**

Esta colecção, sucedânea da anterior Colecção **CIDInE**, visa disponibilizar textos que, pelas suas características de conhecimento aplicado, possam ser estruturantes de condições de formação, individual ou acompanhada, em contextos diversificados.

MANUAL DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A compreensão do desenvolvimento e aprendizagem e sua intersecção é considerada de uma relevância incontornável na formação psicológica de professores e educadores.
O presente *Manual* procura responder directamente à necessidade que professores e alunos das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PDA), Psicologia da Educação, Introdução à Psicologia e outras disciplinas básicas da Psicologia têm vindo a sentir na sua formação psicológica. Essa necessidade foi reforçada pelos alunos monitores que colaboraram com a equipa docente da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, nos anos lectivos de 2002 a 2004.
Pretende-se, assim, que este *Manual* seja percebido como um instrumento de apoio e orientação, não apenas para os alunos que frequentem a disciplina de PDA, mas para todos os agentes educativos, particularmente professores e alunos, motivados na construção do conhecimento, do desenvolvimento humano e da aprendizagem.
Os seus objectivos são: o conhecimento e a compreensão das perspectivas mais relevantes do desenvolvimento e da aprendizagem; os contributos da psicologia para essa compreensão; a análise dos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem considerando a intervenção dos diferentes agentes educativos; a percepção do desenvolvimento humano numa perspectiva *life-span* coextensiva à duração da vida nas suas diversas fases – infância, adolescência, jovem-adulto, adulto e idoso; a sensibilização para os factores promotores do sucesso académico; o papel do professor na motivação dos alunos e o apoio àqueles que têm necessidades educativas especiais; e a reflexão sobre a especificidade das aprendizagens nos diferentes espaços disciplinares.

www.portoeditora.pt

9 789720 345714 10

Cód. 34571.10 ISBN 978-972-0-34571-4

Dep. Legal N.º 260279/07